

revista europea de formación profesional

44

Revista Europea de Formación Profesional

Nº 44 – 2008/2

Cedefop – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional

Dirección postal: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.europa.eu

Espacio internet informativo:

www.cedefop.europa.eu

Espacio internet interactivo:

www.trainingvillage.gr

**Publicado bajo
la responsabilidad de**
Aviana Bulgarelli, Directora
Christian Lettmayr, Subdirector

Maquetación y diseño
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grecia

Producción técnica
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2008

Nº de catálogo: TI-AA-08-044-ES-C

Los textos originales se recibieron
antes de Mayo de 2008.

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

Esta publicación se edita tres veces al
año en español, alemán, inglés, francés
y portugués.

Al proponer sus artículos para su publicación en la *Revista Europea de Formación Profesional*, los autores aceptan ceder sus derechos de autor al Cedefop y a la Revista.

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del Cedefop. La *Revista Europea de Formación Profesional*, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionalmente a un debate crítico, fundamental para el futuro de la formación profesional a escala europea.

Consejo de redacción

Presidente

Martin Mulder

Universidad de Wageningen, Países Bajos

Miembros

Steve Bainbridge

Cedefop, Grecia

Ireneusz Bialecki

Universidad de Varsovia, Polonia

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, España

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda;
en retiro tras finalizar su actividad profesional.

Pascaline Descy

Cedefop, Grecia

Jean-Raymond Masson

Fundación Europea de la Formación (ETF), Turín, Italia

Teresa Oliveira

Universidad de Lisboa, Portugal

Kestutis Pukelis

Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania

Peter Rigney

Irish Congress of Trade Unions,
Representante del Consejo de Dirección del Cedefop

Eleonora Waltraud Schmid

Cedefop, Grecia

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Reino Unido

Gerald Straka

ITB/Grupo de investigación LOS,
Universidad de Bremen, Alemania

Ivan Svetlik

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Manfred Tessaring

Cedefop, Grecia

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Francia

Secretaría de redacción

Erika Ekström

Ministerio de Empleo, Estocolmo, Suecia

Ana Luísa de Oliveira Pires

Escuela Superior de Educación,
Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centro de investigación en educación y formación
profesional, Universidad Vytautas Magnus de Kaunas,
Lituania

Eveline Wuttke

Universidad Johann Wolfgang Goethe Francfort,
Alemania

Redactor jefe

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

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 responsables políticos y a profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para el futuro. Estimula a científicos e investigadores a detectar las tendencias actuales y los cuestiones futuras.

El artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la *Revista Europea de Formación Profesional* como parte de las tareas de este organismo.

No obstante, la Revista es un órgano independiente, dotado de un Consejo de Redacción que evalúa los artículos conforme a un procedimiento de doble anonimato: los integrantes del Consejo de Redacción y los seleccionadores ignoran a quién están evaluando, y los autores ignoran a su vez quién los evalúa. El Consejo de Redacción, presidido por un investigador académico de renombre, está integrado por investigadores científicos, junto a dos especialistas del Cedefop, uno de la Fundación Europea de la Formación (ETF) y un representante del Consejo de Dirección del Cedefop.

La *Revista Europea de Formación Profesional* dispone asimismo de una Secretaría de Redacción compuesta por prestigiosos investigadores científicos.

La Revista está indexada en bases de datos bibliográficas de renombre
(ver http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp)

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

9
La mejora de la calidad del ajuste entre la oferta y la demanda en la educación y formación profesional mediante la anticipación y una "política de ajuste"

Lorenz Lassnigg

Se analiza la aplicación del aseguramiento de la calidad al ajuste entre la oferta y la demanda de cualificaciones en la educación y formación profesional (EFP), teniendo en cuenta dos problemas: la medición de la calidad del ajuste y la anticipación de situaciones futuras.

Se presentan los principales resultados de un análisis de la práctica de la anticipación en Austria.

37
Los métodos de formación continua dentro de la empresa: ¿una consecuencia de acepciones sociales? Una comparación entre Austria y Francia

Julien Machado

Este artículo explora las concepciones sociales comunes a Austria y Francia que permitan explicar las razones de la sobrerepresentación, en las declaraciones de los empresarios de ambos países, de aquellas modalidades de formación basadas en períodos de prácticas.

57
¿Cómo abordar la convergencia y divergencia de los valores de la cultura empresarial en Europa?

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

Se exponen los resultados de un análisis comparativo de los valores de la cultura empresarial en Grecia, España, Lituania y Austria en el contexto de un nuevo modelo de estos valores en Europa.

83
La construcción social de las cualificaciones: una perspectiva del sector de la hostelería

Tom Baum

Análisis de la cuestión de las cualificaciones en el sector servicios, con referencia especial a la hostelería

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

100
Cambiar un sistema galardonado, ¿para mejor o para peor?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

En el presente documento se analiza si, teniendo en cuenta las últimas tendencias en el desarrollo de la EFP, Dinamarca está a la altura de las necesidades futuras del mercado laboral y proporciona a los aprendices las capacidades necesarias para enfrentarse al mismo.

123
Flujos de estudiantes y oportunidades de empleo con anterioridad y con posterioridad a la introducción de un tercer año en el plan de estudios de formación profesional dentro del segundo ciclo de enseñanza secundaria

Åsa Murray, Svend Sundin

El estudio analiza los flujos de estudiantes, así como las oportunidades de empleo de los jóvenes mayores de edad, con anterioridad y con posterioridad a la introducción en los planes de estudios de formación profesional de un tercer año obligatorio en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Los resultados arrojan unas tasas de abandono más elevadas, si bien la mayoría de dichos casos de abandono se produjo en las postrimerías del tercer curso.

148
La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo

Alberto Martínez Villar

Esta es una investigación que evalúa el desarrollo y resultados de la integración y enseñanza del Módulo de Sensibilización Ambiental en la Formación Profesional Ocupacional en España. Como cualquier otra estrategia educativa coherente requiere que la misma cultura ambiental se vaya introduciendo en los distintos niveles en la toma de decisiones, y debería de hacerse de forma coordinada entre dos sistemas, administraciones o ámbitos de actuación: el Ambiental y el Sociolaboral.

180
Sobre la pertinencia del planteamiento sectorial para la cooperación europea en materia de educación

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

Este artículo define el concepto de sector en referencia a iniciativas de formación profesional. En él, se examina este término desde la perspectiva de las políticas de formación profesional y se enumera las oportunidades que el uso de referencias sectoriales ofrece a la formación profesional europea.

ESTUDIOS DE CASO

201
Aprendizaje en contexto real – un estudio de caso en la enseñanza superior portuguesa

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge

José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente

da Costa

El objetivo de este artículo es comprender los resultados, en términos de éxito escolar y aceptación por las partes interesadas, del aprendizaje a través de la resolución de problemas o análisis de contextos empresariales en la enseñanza superior politécnica de Portugal, en cuyo marco se acerca a los estudiantes a las organizaciones circundantes a la escuela.

221
Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä

En este artículo se analiza el nuevo sistema de aprendizaje en el puesto de trabajo de la EFP finlandesa. Se estudian las experiencias de los alumnos en la integración del aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo, así como la orientación de los alumnos en los institutos de formación profesional y en los lugares de trabajo.

Comité consultivo de la Revista Europea de Formación Profesional

Prof. **Oriol Homs**, Director General de la Fundación Centro de Iniciativas e Investigaciones Europeas en el Mediterráneo (CIEM), España

Dr. **Angela Ivančič**, Instituto Esloveno para la Enseñanza de Adultos, Ljubljana, Eslovenia

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Decano de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Latvia

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Consultor y Profesor de Desarrollo de Recursos Humanos, Universidad de Twente, Países Bajos

André Kirchberger, antiguo Jefe de la división «Políticas de Formación» de la Comisión Europea – Consultor internacional en temas de Educación/ Formación/Empleo

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Vice-Rector de la Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

Dr. **Philippe Méhaut**, Director de Investigación, Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS), LEST, Aix-en-Provence, Francia

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Instituto de Pedagogía y Psicología, Stuttgart, Alemania

Prof. Dr. **Antonio Novoa**, Rector y Profesor de Ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI), Dublín, Irlanda

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Red Europea de Expertos en Economía de la educación (EENEE), Atenas, Grecia

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Profesor de Economía del trabajo y la formación, King's College, Universidad de Londres, Reino Unido

Dr. **Hanne Shapiro**, Instituto Tecnológico de Dinamarca

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Economista, Banco Europeo de Inversiones, Luxemburgo

Editorial

Estimadas lectoras y lectores:

El número 42-43 de la *Revista Europea de Formación Profesional* estuvo dedicado al Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), de cuya creación tanto a nivel conceptual como metodológico se siente orgulloso el Cedefop.

Este número presentó mediante artículos de investigación y sobre políticas, y dejando igualmente cierto espacio para opiniones personales y consideraciones particulares, el proceso que llevó a la creación del MEC, así como la relación entre los marcos nacionales de cualificaciones de diversos países y el MEC.

El objetivo de la Revista siempre ha sido brindar un foro pluralista sobre la educación y formación profesionales en Europa y a fin de alcanzarlo seguiremos publicando artículos sobre el MEC.

En este número de la Revista encontrará una breve pero concentrada reflexión del profesor Gerald Straka, del Grupo de Estudios LOS del Instituto de Tecnología y Educación de la Universidad de Bremen, Alemania. Su contribución apunta hacia una posición más general y cultura, sumamente específica del entorno "social" alemán, muy apegado a los conceptos de "*Beruf*" (es decir, ocupación o profesión) y "*Bildung*" (educación, que incluye el desarrollo tanto personal como profesional), y que se muestra muy escéptico acerca de un marco de cualificaciones (ya sea europeo y/o nacional), pues podría poner en peligro el carácter holístico de lo que hace que una cualificación se adapte a una profesión determinada.

Huelga decir que el concepto del autor no representa la posición del Cedefop sobre el MEC o los marcos nacionales de cualificaciones (MNC), pero su punto de vista podría ser de interés para nuestros lectores y contribuir al debate.

Estas reflexiones críticas podrían resultar útiles de hecho para promover el desarrollo del MEC y su aplicación en la práctica. Por ello, a la Revista le gustaría recibir y publicar igualmente otras reacciones al MEC y los MNC (al que se consagró el número 42-43), incluso aquellas que reflejen sensibilidades distintas y posiciones “sociales” que puedan contribuir al debate.

Así pues le invitamos a que nos envíe su contribución ⁽¹⁾ a este debate.

Éric Fries Guggenheim
El Redactor Jefe

⁽¹⁾ Como máximo, 10 000 caracteres sin espacios.

¿Ha sacrificado Alemania su concepto de competencia en el altar de la UE?

(Marzo de 2007)

Prof. Dr. **Gerald A. Straka**

Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB ⁽¹⁾

<http://www.los-forschung.de>

Desde 1996 –y como reiteró la Conferencia Permanente de Ministros de Educación (KMK) de Alemania el 16 de septiembre de 2004– el desarrollo de la “competencia para actuar” ha sido una tarea destacada de la escolarización en el sistema dual de educación y formación profesionales. Por competencia para actuar se entiende “la voluntad y la capacidad de una persona para comportarse de una forma adecuada y considerada en las situaciones profesionales, sociales y privadas, y para mostrar responsabilidad personal y social. La competencia para actuar se muestra en las dimensiones de la competencia profesional, la competencia humana y la competencia social” (KMK 1996/2005, p. 9 ⁽²⁾).

Además, la Conferencia señala que: “La **competencia profesional** constituye la disposición y capacidad para resolver tareas y problemas de una manera selectiva, adecuada, metódica e independiente y para evaluar su resultado en función de conocimientos y capacidades especializados.

⁽¹⁾ Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen, Tel.: (+49-421) 2 18-20 97, Fax: (+49-421) 2 18-73 72, correo electrónico: straka@uni-bremen.de, página principal: <http://www.los-forschung.de>

⁽²⁾ KMK (1996/2000). Recomendaciones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación (KMK) de Alemania para elaborar planes de estudio marco para la educación y enseñanza profesionales en los establecimientos de formación profesional y la coordinación de estas recomendaciones con la normativa federal aplicable a las profesiones de formación reconocidas. Fecha: 16 de septiembre de 2004 (vorläufige Arbeitsfassung). <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (versión de 15.9.2000).

La **competencia humana** es la disposición y capacidad, en tanto que personalidad individual, para clarificar, reflexionar y evaluar las oportunidades, exigencias y limitaciones de desarrollo dentro de la familia, en el trabajo y en la vida pública, para mostrar sus propios talentos y para elaborar planes en la vida y desarrollarlos. Ésta incluye características personales, como la independencia, las facultades críticas, la confianza en sí mismo, la fiabilidad, un sentido de responsabilidad y un sentido de obligación. Comprende igualmente en particular el desarrollo de un código moral examinado detenidamente y una lealtad autoimpuesta a determinados valores.

La **competencia social** es la disposición y capacidad para vivir y establecer relaciones sociales, para apreciar y comprender atenciones y tensiones, y para hacer frente y convivir con otras personas de una forma racional y responsable. Incluye en particular el desarrollo de un sentido de responsabilidad y solidaridad social (...)” (KMK 1996/2000, p. 10).

Observaciones y preguntas:

- Según la definición de la “Conferencia Permanente de Ministros de Educación” (KMK) de Alemania, la “competencia para actuar” ⁽³⁾ es una característica personal fundamental compuesta a su vez por diferentes tipos de competencia.
- La “competencia para actuar” y sus distintas formas comprenden características tales como “disposición”, “capacidad” y “conocimiento”.
- ¿Podemos otorgar a la característica de “disposición” la misma ponderación que a las características personales de “capacidad” y “conocimiento”?
- ¿Se encuentran “libres de conocimiento” las acciones en el caso de la competencia personal y social debido a que el “conocimiento” sólo se atribuye implícitamente a la competencia profesional?
- ¿Puede comprenderse el “comportamiento adecuado y considerado” como un “comportamiento basado en el conocimiento”? ⁽⁴⁾

Como resultado del proceso de consulta, iniciado el 8 de julio de 2005, sobre el MEC y el ECVET, el 5 de septiembre de 2006 ⁽⁵⁾, los términos “destreza” y “competencia” se definen del siguiente modo:

⁽³⁾ El hecho de ser capaz de actuar es un atributo constitutivo de la competencia en tanto que rasgo personal, por ello, no es preciso especificar “(...) para actuar”.

⁽⁴⁾ Recomendaciones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación (KMK) de Alemania referentes a la elaboración de planes de estudio marco – una evaluación crítica para marcar el 10º aniversario. (...) en *bwp@*, 8/Julio de 2005, 15 páginas. <http://...>

⁽⁵⁾ COM(2006) 479 final, versión 2006/0163 (COD).

Inglés (5.9.2006)	Alemán (5.9.2006)	Español (5.9.2006)
'skills' means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the European Qualifications Framework, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).	<i>„Fertigkeiten“: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).</i>	“destreza”: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos);
'competence' means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and/or personal development. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.	<i>„Kompetenz“: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</i>	“competencia”: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

Observaciones y preguntas:

- *La relación, no explicada, entre “destrezas” y “competencia”*

Las “destrezas” y la “competencia” aparecen en el documento de la UE sin que se haga una referencia a la relación entre ellas. En cambio, según la definición de la KMK, “competencia” es el término fundamental.

- *Uso poco habitual del “concepto de destreza” y del “concepto de capacidad”*

Según la definición de la UE, las “destrezas” son “la habilidad para aplicar conocimientos (...) para resolver problemas”. Por consiguiente una “capacidad” es parte inherente de una “destreza”.

Si “destreza” y “capacidad” son sinónimos, las definiciones son tautológicas, es decir, destreza = capacidad.

Si la intención es que “destreza” y “capacidad” denoten cosas distintas, esta interpretación contradice la de la disciplina de referencia objeto de examen. Según las explicaciones que figuran en el diccionario de psicología correspondiente, cuya 14ª edición se publicó en 2004, destreza se define “como la antítesis de capacidad” de la siguiente manera: “destreza es el acto de realizar una tarea concreta que se desarrolla a través de la práctica por oposición a las capacidades personales anteriores, las cuales trascienden la tarea de que se trate” (Dorsch 2004, p. 312 y sigs.). Por consiguiente, a di-

ferencia de lo establecido en la definición de la UE, una capacidad es más completa que una destreza. Por lo tanto, la definición de “destreza” de la UE “no es adecuada ni correcta”.

- *Diferencias entre “destrezas” y “competencia”*

Según las definiciones elaboradas por la UE:

- las “destrezas” comprenden la “habilidad para aplicar el conocimiento” y “utilizar técnicas (...)”.
- la “competencia” significa la “capacidad para utilizar conocimientos, destrezas (...)”.

Esto nos lleva a preguntarnos si existe realmente una diferencia entre “destreza” y “competencia”.

- *Función de la segunda frase de las definiciones de “destrezas” y “competencia”*

Tras las definiciones de “destrezas” y “competencia” de la UE aparece una segunda frase que comienza así: “en el Marco Europeo de Cualificaciones (...)”. La función de estas dos frases no queda clara. Si lo que se pretende es confirmar o clarificar la frase anterior en cada caso, cabe preguntarse si este procedimiento es el adecuado tratándose de definiciones tan fundamentales. ¿No podría formularse la primera frase con términos suficientemente precisos como para hacer superflua esta explicación?

Conclusión: ¿Podemos sobre la base de estas confusas definiciones conceptuales siquiera considerar la aplicación del planteamiento del MEC en estos momentos? ¿No deberíamos volver a estudiar detenidamente un concepto como el MEC, que tiene implicaciones tan trascendentales para la política educativa dentro de la UE, y elaborar una terminología coherente, en lugar de presentar proyectos del programa Leonardo para su aplicación, como “TransEQFrame”?

- *Traducción al alemán, ¿falta de atención o intencionalidad?*

El texto de la segunda frase de la “definición completa” en español es “en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía” que se traduce al alemán como “*Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme* ⁽⁶⁾ *von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben*”.

La primera pregunta que se plantea es: ¿dónde se encuentra la palabra “Übernahme” (adopción) en la versión española?

La segunda pregunta consiste en saber si la definición de la UE no se basa en la definición anglosajona de “competencia” en tanto que “responsabili-

⁽⁶⁾ Término subrayado pro el autor.

dad". En tal caso, la frase, "la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía" tendría sentido. Esta sospecha se basa en textos como "trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado" o "supervisión con un cierto grado de autonomía" que aparecen en la versión del MEC de 5 de septiembre de 2006. Estas frases describen claramente atributos del lugar de trabajo y no características personales. Sin embargo, estas últimas no corresponden a la definición de competencia de la KMK. ¿Acaso detectaron los representantes alemanes esta contradicción con el concepto de la KMK y, por ende, con el concepto alemán de "competencia" y por ello "introdujeron subrepticamente" la palabra "*Übernahme*" en la versión alemana?

Para quienes no participaron en estos trabajos resulta incomprensible que el concepto alemán de competencia de 1996, cuya terminología es más precisa que la de la UE, no se haya convertido en el término genérico tanto para las "destrezas" como para el "conocimiento" de la UE ⁽⁵⁾. Según la definición de la UE, las destrezas y la competencia se utilizan "a fin de completar tareas y resolver problemas" o se emplean en "en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y personal". Si tenemos en cuenta que para la UE la "competencia" incluye "destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas", desde la perspectiva alemana el concepto de competencia de la UE podría incluir igualmente "trazas" de competencia humana y competencia social. Si se hicieran los esfuerzos necesarios para llegar a definiciones claras, el concepto alemán de competencia podría sin duda resultar sumamente útil para la UE. Y no sería necesario que Alemania realizara un sacrificio en el altar de la UE.

(7) Esta idea resulta evidente, por ejemplo, en el pasaje que reza "el especial interés en la competencia dentro de la formación en Alemania" que figura en el "proyecto de la declaración alemana" (marzo de 2007) en el que el argumento avanzado emplea el concepto alemán de competencia.

La mejora de la calidad del ajuste entre la oferta y la demanda en la educación y formación profesional mediante la anticipación y una “política de ajuste”

Lorenz Lassnigg

Investigador y profesor del Departamento de Sociología del Instituto de Estudios Avanzados (IHS) de Viena (Austria), Miembro del centro científico de Empleo – Cualificación – Innovación (EQUI) del IHS

RESUMEN

En este artículo se examinan las consecuencias que tiene la adopción de un marco de mejora del ajuste entre la oferta y la demanda en la EFP para una política de mejora de la calidad sustentada en planteamientos de carácter anticipativo y prospectivo. El análisis del sistema de anticipación austriaco permite identificar algunos aspectos básicos, como el relativo a la política en la materia. El análisis se centra en dos cuestiones: la observación y medición del ajuste, y la prospectiva como estrategia para la anticipación de la evolución futura.

Palabras clave

Educational attainment, unemployment, mismatch indicator, forecasting, foresight, knowledge management

Logro educativo, desempleo, indicador de desajuste, previsión, pronóstico, gestión del conocimiento

Introducción: “política de ajuste” y anticipación ⁽¹⁾

El ajuste de la oferta y la demanda de cualificaciones en la educación y formación profesional no es sólo una consecuencia de la propia EFP, sino también un proceso a través del cual los agentes de los sistemas de EFP adaptan la oferta a la demanda a través de un sistema social de producción de conocimiento.

En este artículo se defiende que el ajuste necesita un marco político coherente en el que las complejas relaciones entre el comportamiento de los mercados de trabajo y de las instituciones de EFP sean gobernadas por los propios actores en régimen de colaboración. Este marco político exige el análisis y la evaluación del *statu quo* de la relación entre la oferta y la demanda, la formulación de metas y objetivos y la identificación de insumos, procesos, productos y resultados del proceso de la política. El ajuste puede emplear un modelo normalizado de calidad para la aplicación de políticas, como el Marco Común de Aseguramiento de la Calidad (CQAF), que incluye dimensiones esenciales de presentación (insumo, proceso, producto, resultado) y el ciclo político (planificación, aplicación, evaluación y revisión).

Se examinan dos problemas que se plantean en este marco:

- cómo puede medirse y observarse la calidad del ajuste;
- cómo pueden incluirse las expectativas de evolución futura en el proceso de la política de ajuste mediante actividades de anticipación.

En primer lugar, se examinan los problemas conceptuales y empíricos que plantea el ajuste de la oferta y la demanda teniendo en cuenta las distintas estructuras de los sistemas de EFP. En segundo lugar, se considera la dimensión temporal en el ajuste, para lo cual se esbozan diferentes enfoques de los mecanismos de anticipación (sistemas sociales en los que se incluyen los principales grupos interesados en ajustar la oferta y la demanda a escala regional), que tienen en cuenta el plazo en el que van a surtir el efecto previsto los programas de EFP y la prospectiva (proceso social de gestión del conocimiento que va más allá de la previsión y reúne el conocimiento informal y los planes estratégicos de todos los participantes en el proceso). En tercer lugar, se desarrolla un marco para la “política de ajuste” a partir de la experiencia austriaca y se examinan las consecuencias del aseguramiento de la calidad en la política de ajuste y la anticipación. Está basado en un aná-

(1) El autor desea expresar su agradecimiento a dos evaluadores anónimos y al comité editorial por sus útiles comentarios críticos al primer borrador, y a Johanna Ziegler por su inspirador apoyo. Los errores y las equivocaciones son clara responsabilidad del autor.

lisis del sistema de anticipación austriaco (Lassnigg y Markowitsch, 2004; Lassnigg, 2002) y en un análisis de la dimensión cuantitativa del ajuste (Lassnigg, 2003). Por último, se extraen algunas conclusiones sobre los enfoques de la política.

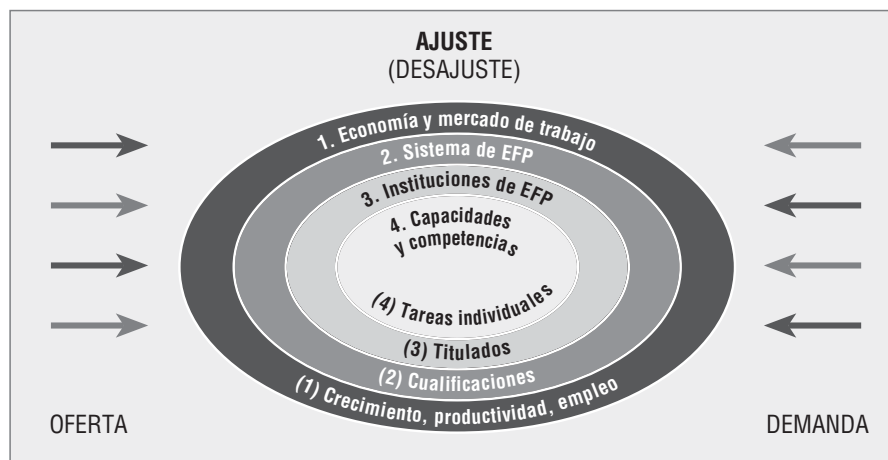
Limitaciones de las medidas actuales de la oferta y la demanda en un sistema de EFP

El ajuste de la oferta de EFP a la demanda, o la capacidad de respuesta de los sistemas de EFP a la demanda, es un área prioritaria de la política en esta materia ⁽²⁾. En cambio, no se subraya como prioridad explícita de esta política el tema de la evaluación de la calidad del proceso de ajuste. A continuación se ofrecen algunas iniciativas al respecto.

El ajuste entre la demanda y la oferta en la educación y formación profesional puede examinarse a varios niveles y desde varias perspectivas (véase la figura 1), y no todas las afirmaciones que hablan de un “desajuste” se refieren necesariamente a lo mismo.

⁽²⁾ Hay varias propuestas en este sentido a escala de políticas europeas (véase Lassnigg, 2003). Las directrices de empleo han incluido los objetivos de las políticas para desarrollar el ajuste al puesto de trabajo y para evitar y combatir que se produzcan cuellos de botella en los mercados de trabajo; el plan de acción sobre las cualificaciones y la movilidad ha propuesto el desarrollo de indicadores que midan los déficit de capacidades; la comunicación sobre el espacio europeo del aprendizaje permanente ha fijado el cometido de ampliar la información sobre la demanda de aprendizaje desde el punto de vista de las distintas partes interesadas; en política de innovación, están en juego la demanda de capacidades en matemáticas, ciencias y tecnología (MCT), así como la demanda de capacidades más amplias con el fin de difundir la innovación.

Figura 1. Diferentes perspectivas del ajuste de la oferta y la demanda en el mercado de trabajo



La cuestión fundamental es la relativa al modo de gobernar la relación entre la oferta de capacidades y cualificaciones formales de la EFP inicial, por un lado, y la demanda, por otro (véase el nivel 2 de la figura 1). Hay dos cuestiones importantes al respecto: la referente a las interrelaciones existentes entre los niveles y la relativa a las diferentes estructuras de los sistemas de EFP. En el nivel correspondiente a la economía y al mercado de trabajo, el análisis de la relación entre la oferta y la demanda de recursos humanos remite a la cuestión del comportamiento y la eficiencia de este mercado. Para evaluar el comportamiento del mercado de trabajo se pueden aplicar tanto conceptos macroeconómicos relativos al PIB como conceptos microeconómicos, como el del ajuste entre los solicitantes de empleo y las vacantes. En todo caso, esa evaluación exige separar los componentes estructurales de los cíclicos y friccionales. Los niveles de desempleo estructural han ido adquiriendo importancia a medida que ha crecido de forma persistente la tasa de desempleo en muchos países, a pesar de los repuntes económicos (Empleo y Asuntos Sociales, 2002, p. 50). Estos niveles dan una medida aproximada del desajuste entre la oferta y la demanda de capacidades en la economía y en el mercado de trabajo, basada en la tasa de desempleo no aceleradora de inflación o en la curva de Beveridge (medida del desajuste basada en la relación entre desempleo y vacantes) ⁽³⁾. Si las medidas agregadas son favorables, puede deducirse que el ajuste funciona bien en todos los niveles. Sin embargo, lo contrario no siempre es correcto. Puede haber mu-

chas razones para que el mercado de trabajo funcione deficientemente. En consecuencia, el desajuste a escala agregada no ofrece conclusiones específicas para la política de EFP.

A escala de los sistemas de EFP, la medida principal de la relación entre oferta y demanda es la basada en el modelo cliente-proveedor: “Las empresas y sus trabajadores necesitan cualificaciones, y el fin de los sistemas de educación y formación es satisfacer sus necesidades”, Planas y cols. (2001, p. 317). Se supone que los sistemas de EFP han de funcionar de acuerdo con este modelo.

No obstante, tal suposición no es realista. Los sistemas de EFP presentan estructuras diferentes, debido a los tipos de cualificaciones que ofrecen (Shavit y Müller, 1998). Cuanto mayores sean la especificidad profesional, la normalización (normas de calidad de ámbito nacional) y la estratificación (separación entre los itinerarios de educación general y de formación profesional, y movilidad entre ellos) de la formación profesional, más formalizado será el sistema de EFP. En este sentido, los sistemas más formalizados con los de Austria, Alemania, los Países Bajos y Suiza (Shavit y Müller, *op. cit.*).

Cuanto más formalizado sea un sistema de EFP, más se espera de él que cumpla el modelo cliente-proveedor. A escala sistémica, los modelos de previsión y planificación de la mano de obra se basan en categorías estadísticas relacionadas con las cualificaciones formales que ofrece el sistema de educación y formación. Los métodos básicos para medir el ajuste en este nivel se basan o bien en conceptos “objetivos” de comparación entre las cualificaciones formales y las categorías de puestos de trabajo, o bien en conceptos “subjetivos” de la evaluación de la capacidad del trabajador ⁽³⁾.

Si la demanda de trabajadores y de capacidades/cualificaciones es estática (al menos a corto plazo), es relativamente fácil evaluar el comportamiento del mercado de trabajo. En todo caso, un problema fundamental del ajuste es que, en las economías dinámicas, la demanda de capacidades/competencias evoluciona a través de complejas relaciones.

⁽³⁾ Véase: Comisión Europea – DG Empleo y Asuntos Sociales, 2002, p. 71-72; BCE 2002, p. 15, 31-32. Las estimaciones de la curva de Beveridge suelen fundarse en las categorías estadísticas referentes a la oferta y la demanda en el mercado de trabajo (es sabido que los datos sobre la demanda son bastante problemáticos), con posibles desgloses por categorías sectoriales, profesionales o educativas.

⁽⁴⁾ Para un ejemplo del enfoque “objetivo”, véase Wolbers, 2002. El análisis de las “capacidades de trabajo en Gran Bretaña” es un ejemplo de estudio basado en el concepto “subjetivo” (Ashton y cols., 1999). Felstead, Gallie y Green (2002), *Work skills in Britain 1986-2001*. (<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/classes/full-time-41939/reports/Workskills.pdf>).

Las medidas actuales del ajuste suelen indicar que hay menos desempleo entre las personas con cualificaciones de EFP que entre las que carecen de ellas. Sin embargo, estos datos no facilitan mucha información sobre el comportamiento de los sistemas o instituciones de EFP. Una de las principales deficiencias es que, a efectos comparativos, sólo pueden utilizarse niveles educativos amplios.

A escala de las instituciones de EFP, el modelo cliente-proveedor puede aplicarse, pero resulta complicado debido a la posible dualidad de perspectiva según que el interés se centre en el mercado de trabajo (los clientes son las empresas) o en el mercado educativo (los clientes son los estudiantes). Lo esencial del ajuste en este nivel es la transición satisfactoria de los estudios al empleo, dimensión que es fundamental en los modelos de aseguramiento de la calidad en Europa (Lassnigg, 2006).

No obstante, también en este caso la información sobre el ajuste a escala institucional es limitada, en especial si adoptamos la perspectiva dinámica de una demanda cambiante y en evolución. La colocación de los titulados puede depender de las condiciones locales del mercado de trabajo.

Planas y cols. (2001) muestran la diferencia que existe entre considerar el desajuste desde un punto de vista de las cualificaciones y del modelo cliente-proveedor, y desde la perspectiva de las capacidades y competencias. Estas últimas se valoran en el mercado de trabajo más que las cualificaciones. Y las capacidades y competencias se consiguen por vías complejas, que combinan la educación básica y la EFP, la experiencia, el desarrollo de los recursos humanos en las empresas, la educación complementaria, y distintas perspectivas temporales y marcos institucionales de relaciones laborales desarrollados a partir de las cualificaciones.

En consecuencia, tanto la función de las empresas como la imprevisibilidad del entorno desempeñan un papel importante en el desarrollo de las capacidades. Surge así un nuevo concepto de desajuste, vinculado a los distintos tipos de desequilibrios (véase la figura 2).

Figura 2. Tipos de desajuste y de ajuste

	Desequilibrio cíclico (a corto plazo)	Desequilibrio estructural (a largo plazo)
Crecimiento de la demanda de capacidades	Tipo A: El ajuste de la EFP inicial no es viable, es demasiado lento, implica un desequilibrio en el futuro; El ajuste se consigue más bien a través de los mercados de trabajo internos, el “robo” de trabajadores por otras empresas o la educación y formación complementarias. Solución que aporta la política: elevado nivel de formación general como base para el ajuste de los trabajadores.	Tipo B: El desequilibrio puede referirse a capacidades generales (p. ej., idiomas, TIC) o a capacidades específicas; El ajuste se consigue por la vía de la adopción de programas de EFP que combinan fundamentos generales y capacidades listas para su utilización. Solución que aporta la política: vínculos entre los distintos sistemas de producción de capacidades.
Crecimiento de la oferta de capacidades	Tipo C: El ajuste se consigue por la vía de la innovación, la reducción de beneficios de la educación, la adquisición de nuevas capacidades durante el periodo de acceso al mercado de trabajo, el aumento de los trabajos inseguros. El ajuste se consigue por ambivalencia de la experiencia laboral; puede devaluar las capacidades. Solución que aporta la política: educación y formación complementarias, basadas en una evaluación adecuada de las demandas de capacidades.	Tipo D: El ajuste se consigue por la vía de la mejora de las oportunidades educativas para los jóvenes; deben analizarse adecuadamente las principales causas del desequilibrio. Solución que aporta la política: ofrecer información clara sobre los costes y los beneficios de la educación, el mecanismo de precios mediante competencia entre proveedores.

Fuente: Planas y cols., 2001, p. 358-362.

El tipo de desajuste que se utiliza en el modelo cliente-proveedor a escala de las cualificaciones es similar al B. En todo caso, en este concepto ampliado del desajuste de las capacidades, la solución que aporta la política en el modelo cliente-proveedor se centra mucho más en la EFP inicial.

Pruebas comparativas por países de la relación entre oferta y demanda y situación de Austria

El Informe sobre la competitividad en la Unión Europea (Comisión Europea – DG Empresa, 2002) mide el ajuste de la oferta y la demanda por grandes niveles educativos. Compara el crecimiento del empleo en las personas con un nivel de educación y formación bajo, medio y alto con el aumento del nivel educativo de las personas de 15-16 años entre 1995 y 2000. Mediante la comparación de las tasas correspondientes y el cálculo de las diferencias resultantes se obtiene una idea aproximada de si la oferta y la demanda es-

tán equilibradas. En la figura 3 se comparan esos datos a finales de la década de 1990. El sistema austriaco de EFP incluye tres itinerarios en el nivel medio: aprendizaje profesional en la parte inferior, centros de EFP de nivel intermedio y a tiempo completo, y centros de EFP de cualificación doble, que ofrecen cualificaciones que facilitan el acceso a la educación superior.

Se observa la elevada proporción de la educación de nivel medio. La dinámica que se deduce de la longitud de las columnas 1 y 2 para cada país, indicada en la parte superior de la figura 3, está por encima de la media en Austria, España y Finlandia (tasas de crecimiento del 10 % al 15 %, en comparación con el 7 % en la UE-15). La diferencia positiva entre el crecimiento de la demanda (empleo) y el de la oferta (nivel educativo) que se aprecia en la tercera columna indica que la demanda es más dinámica que la oferta. Si la diferencia es negativa, indica exceso de oferta. En la mayoría de los países europeos, salvo en Austria y Suecia, la diferencia es positiva. La categoría correspondiente al nivel de cualificación bajo muestra descensos tanto en la demanda como en la oferta en la UE-15 (menos 3 % al . La oferta de trabajadores poco cualificados presenta descensos en todos los países, salvo Dinamarca, pero la demanda correspondiente muestra un ligero crecimiento positivo en cinco países. Éstas son las principales observaciones que pueden hacerse:

- la tendencia más acusada en Austria es la relativa al ligero exceso de oferta en el nivel de cualificación alta; en la mayoría de los países, la demanda de cualificaciones altas supera a la oferta;
- las tendencias en la cualificación de nivel medio son más acusadas en la UE-15 que en Austria. Parece haber una relación inversa: cuanto más elevadas son las reservas de este tipo de cualificación, menor es la diferencia positiva reveladora de escasez de oferta;
- en los niveles de cualificación baja, el sistema austriaco es similar a los de Suecia, Grecia e Italia, observándose una disminución media de la oferta y la demanda; Austria, el Reino Unido, Suecia y Grecia tienen una diferencia negativa en este nivel, lo que significa que hay un exceso de oferta.

En conjunto, Austria difiere totalmente de la evolución media de la UE.

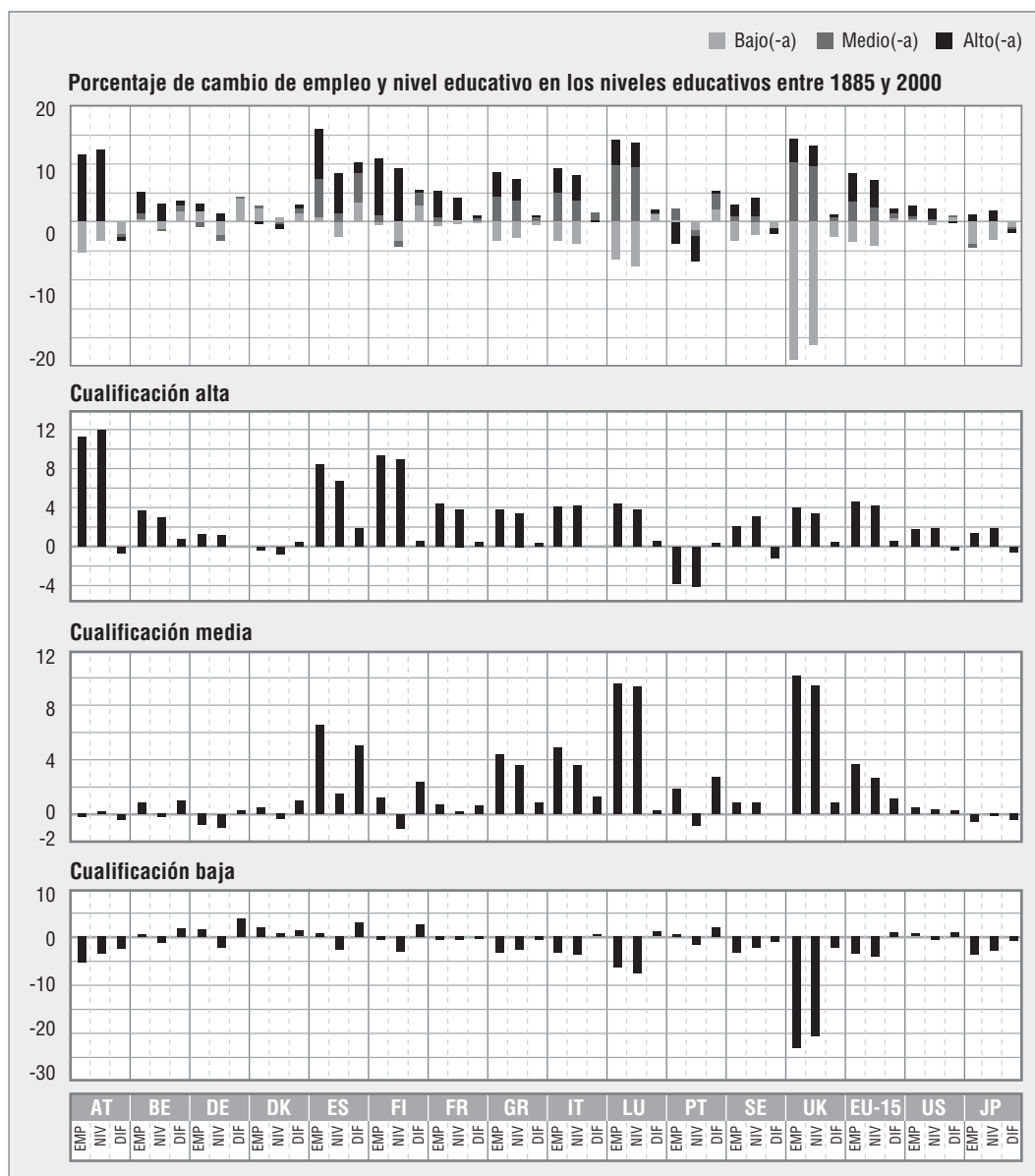
El modelo transversal de oferta y demanda existente en Austria en materia de EFP fue analizado durante un periodo similar en un estudio nacional de los principales itinerarios de la educación y la formación, por grupos profesionales amplios (Lassnigg, 2004; Lassnigg, 2002; Lassnigg, Prenner y Steiner, 1999). Los resultados muestran un patrón similar:

- las estimaciones de los niveles de cualificación formal indican claramente un aumento de nivel de los trabajadores desde este punto de vista; en-

tre los titulados superiores y los alumnos que han estudiado en centros de EFP de cualificación doble se observan tasas de crecimiento altas; el crecimiento es lento en el caso de las cualificaciones de nivel medio y se observa una disminución evidente en los niveles sin cualificar;

- un análisis *shift-share* (descomposición de los cambios en el empleo) muestra que el sistema de aprendizaje profesional está disminuyendo en el nivel de cualificación medio, pero aumentando entre quienes han cursado en centros de EFP de nivel intermedio y a tiempo completo; esto significa que el aprendizaje profesional está perdiendo importancia en un ámbito de empleo en crecimiento.

Figura 3. Tasas de crecimiento del empleo en comparación con las tasas de crecimiento del nivel educativo, 1995-2000



Otro análisis basado en la comparación de las tasas de cambio en determinadas categorías de cualificación trató de obtener la pauta de ajuste entre la oferta de cualificaciones y las tendencias de empleo ⁽⁵⁾. El estudio pronosticó la futura oferta del sistema de educación y formación, y comparó los

resultados con los indicadores de empleo. La comparación comprendía 10 categorías profesionales para cada uno de los cuatro niveles de programas especializados en el nivel del ciclo superior de enseñanza secundaria o educación superior. Los resultados muestran algunos de los rasgos estructurales del sistema austriaco:

- nivel bajo de correspondencia entre el empleo y la educación y formación, en especial teniendo en cuenta la velocidad del cambio; la EFP y el empleo van alejándose a medida que los cambios en aquella se enlentecen en comparación con los cambios en éste;
- disminución de las cohortes de menor edad, en comparación con las de edades medianas y mayores. En términos generales, las tasas de crecimiento positivo son más frecuentes en el lado del empleo que en el lado de la oferta de educación y formación.

Otra medida del desajuste entre la oferta y la demanda de las cualificaciones utilizada en el informe comparativo de la UE es la relativa a la desigualdad de la estructura educativa de los tres niveles entre los distintos sectores. Se observa un creciente desajuste en Austria entre los desempleados y la población general de 15 a 65 años de edad. Los desempleados tienen una estructura educativa distinta a la de los que trabajan. En comparación con la UE-15, en 2000 la posición relativa de los jóvenes era mejor que la situación general de ajuste en Austria. Es un dato que se corresponde con la tendencia europea. Los jóvenes que acceden al mundo laboral pueden mejorar el ajuste en países en los que el desajuste general es elevado, pero los incentivos para la mejora entre ellos pueden también ser débiles cuando hay una situación de ajuste relativo.

El indicador de desajuste desarrollado por Layard, Nickell y Jackman (1991), calculado a partir de la variación del desempleo en las seis variables ⁽⁶⁾ de la figura 4, muestra un aumento en Austria del 0,3 al 0,4 entre 1994 y 2002. La variación de las tasas de desempleo alcanzó el nivel más alto por profesiones, el nivel medio por estudios y sectores económicos, y el nivel más bajo

⁽⁵⁾ Los resultados se basaban en un conjunto de indicadores que se calcularon para los dos periodos de 1991-1995 (pasado) y 1996-2000 (pronóstico): (1) la proporción entre la oferta absoluta anual estimada (flujo) de la educación y formación, y la reserva de empleo en cada especialidad (oferta educación y formación/reserva empleo); (2) la proporción entre (a) el crecimiento/disminución de la oferta anual estimada y la reserva de empleo en cada especialidad en comparación con el crecimiento/disminución global del empleo en esta especialidad (b); (3) la distribución transversal de los niveles de cualificación dentro de las especialidades profesionales y viceversa.

⁽⁶⁾ Educación, profesión, sectores económicos, regiones, edad y género. El indicador de desajuste es una medida de la variación calculada a partir de las tasas de desempleo en las categorías de las variables (ui) y la tasa global (u) (Layard, Nickell y Jackman, 1991, p. 310): $MM = 0.5 * \text{var} (ui / u) = \log(u / u_{\min})$.

por regiones, edades y el sexo. El desajuste se había reducido notablemente por regiones, había aumentado por estudios, profesiones y edades, y había disminuido ligeramente por sectores económicos (figura 5). En todo caso, para el mismo periodo, la curva de Beveridge (utilizada como medida del desajuste a partir de la relación entre desempleo y vacantes) no indicó ningún aumento del empleo estructural.

Figura 4. Resumen del índice de desajuste en Austria, 1994-2002

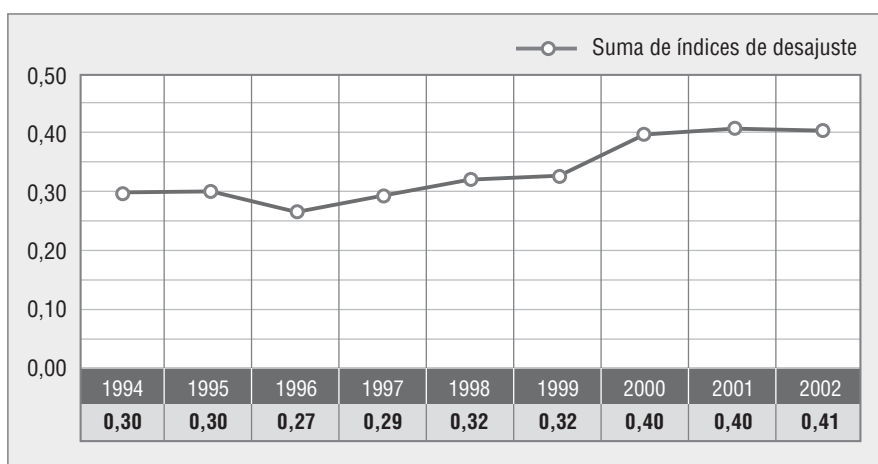
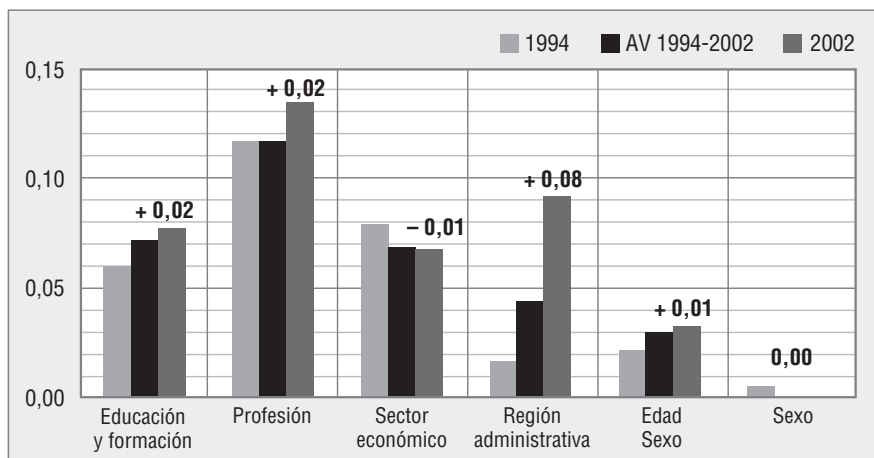


Figura 5. Índices de desajuste por estudios, profesiones, sectores económicos, regiones, edades y sexo, 1994, 2002, media 1994-2002



(Fuente: Lassnigg y Markowitsch, 2004, p. 199-200).

En resumen, los estudios sobre el ajuste de la oferta y la demanda de las capacidades y competencias en el mercado de trabajo ofrecen, en el mejor de los casos, un cuadro general de las tendencias pasadas y de la situación actual. Los métodos de medición del desajuste son rudimentarios. Aunque ofrecen algunas indicaciones sobre problemas estructurales del mercado de trabajo, están muy lejos de abordar adecuadamente la contribución de los sistemas de EFP.

El calendario del ajuste: anticipación y prospectiva

La prospectiva como método de formulación de políticas

Los sistemas de EFP ofrecen cualificaciones para un futuro cada vez más incierto. No hay coincidencia en lo que respecta al calendario de la demanda y al de la oferta. Los estudiantes quieren cualificaciones con una perspectiva a medio o largo plazo. Los empresarios necesitan recursos humanos acordes a una demanda que puede cambiar con rapidez. Los sistemas de EFP tienen que hacer frente a este problema. En cualquier caso, no es muy común que se faciliten calendarios sobre la oferta de cualificaciones. En cierto sentido, hay una relación entre el calendario previsto del uso de las cualificaciones y el grado de formalización del sistema. Se espera que las cualificaciones que ofrecen toda la gama de capacidades para un determinado oficio o profesión duren más, debido en parte a la gran inversión que exige la provisión de la cualificación “adecuada”.

La prospectiva es un método de producción de conocimiento y de formulación de políticas que sirve para relacionar de forma sistemática el presente con el futuro. Combina la información sobre tendencias y la previsión con los planes estratégicos de los agentes clave y con las estructuras de comunicación y de redes de que disponen éstos.

La prospectiva incluye tres elementos básicos: el horizonte temporal, el conocimiento y la configuración. Cuanto más lejano sea el futuro, más influirá la configuración en los acontecimientos a expensas del conocimiento y la información, y más determinados estarán los resultados por las hipótesis de partida. Es mejor considerar los mecanismos de configuración de forma explícita, en lugar de implícita ⁽⁷⁾, procurando que los agentes traten

(7) Este punto parece estar muy relacionado con la complejidad de los métodos de previsión. Cuanto más se intenta ser realista, más complejo se hace el modelo y menos transparente la relación entre los insumos reales y las suposiciones. Puede que las metodologías sencillas estén más lejos de la realidad, pero los factores que producen los resultados son más transparentes.

de entender cómo se configura de manera deliberada el desarrollo del sistema de EFP.

En la educación y formación, la relación entre la oferta y la demanda está configurada gran parte por el pasado. La estructura de cualificación de los trabajadores ha ido construyéndose a lo largo de tres décadas, en parte sobre la base de estructuras de épocas anteriores. La relación entre oferta y demanda varía lentamente. Se producen cambios a corto plazo en la educación y formación continua, pero para que sean sustanciosos es necesario disponer de abundantes recursos. También es difícil ofrecer incentivos para la adopción de políticas, pues se trata de una mejora a largo plazo con escasos resultados visibles a corto plazo.

Hay dos cuestiones fundamentales en la configuración de la relación entre la oferta y la demanda: contar con un horizonte temporal razonable para la utilización de las cualificaciones y tener la posibilidad de realizar una combinación razonable de las capacidades necesarias a largo y a corto plazo. El desarrollo de capacidades a largo plazo y el establecimiento de una buena relación entre la educación inicial y la educación continua son aspectos clave para mejorar el equilibrio entre la oferta y la demanda, y para aplicar la estrategia de la prospectiva.

La prospectiva se basa en los elementos siguientes (Keenan y cols., 2003, p. 6, p. 11):

- anticipación estructurada y proyecciones de acontecimientos y necesidades a largo plazo;
- examen de una amplia gama de factores desde una perspectiva interdisciplinar, aunando y compartiendo conocimientos y experiencias;
- uso de técnicas formales basadas en la manifestación de conocimientos técnicos, la estructuración de los enfoques y el resumen de la información y de los resultados obtenidos;
- aplicación de métodos interactivos y participativos de debate exploratorio, análisis y estudio en los que participen una gran variedad de partes interesadas;
- establecimiento de nuevas redes sociales (cuestión de igual o mayor importancia que los informes formales y los puntos de actuación); redes y canales sistemáticos de comunicación entre los agentes;
- productos que vayan más allá de los escenarios y los planes; es fundamental contar con una visión estratégica que sirva de guía, con un sentido compartido de compromiso;
- reconocimiento y explicación explícitos de las consecuencias para las decisiones y acciones que se emprenden en la actualidad;

- orientación al largo plazo (por lo general, un periodo de 10 años, pero con el objetivo de tomar decisiones más acertadas en la actualidad).

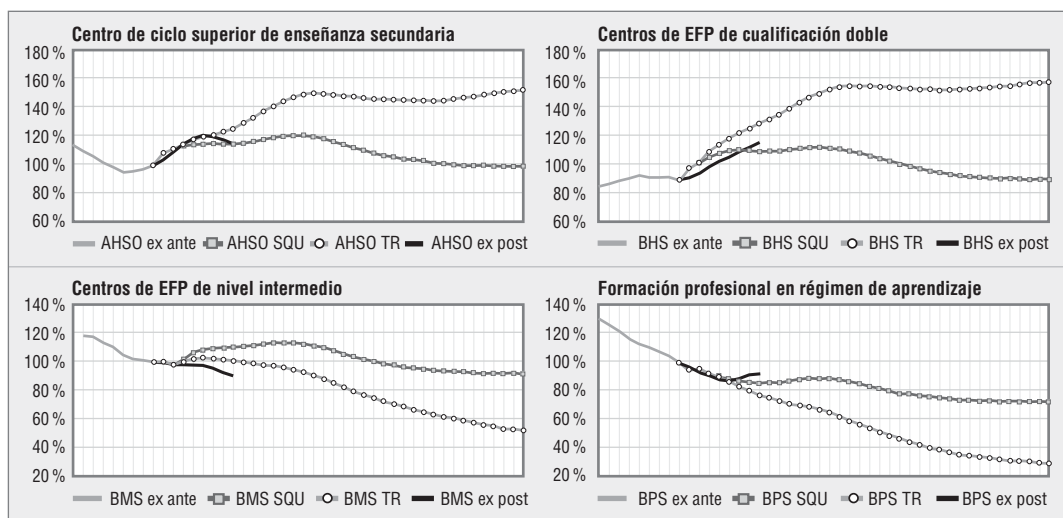
En resumen, la prospectiva combina la aplicación de procedimientos formales con la actuación de agentes para promover un sistema que respalde la comunicación de resultados y su integración en los procedimientos de toma de decisiones.

Proyecciones de la oferta a medio y largo plazo en la EFP austriaca

Suponiendo que la estructura básica del sistema de EFP sea estable, la oferta puede pronosticarse con mayor facilidad que la demanda, teniendo en cuenta los cambios en los patrones de las opciones educativas. Una cuestión esencial para el futuro es el modo en que el sistema de educación y formación absorberá la disminución demográfica a largo plazo del número de jóvenes.

La infraestructura educativa se ha desarrollado para cohortes de edad notablemente más numerosas que las que se prevén en el futuro. Para hacerse una idea del alcance de la posible evolución, hace algunos años se consideraron dos escenarios extremos. El primero es un escenario basado en el mantenimiento del *statu quo*, en el que se aplican a la previsión demográfica las tasas de transición del año anterior al de la proyección (1983). El segundo es un escenario tendencial, en el que se aplica a la previsión demográfica el aumento lineal de las tasas de transición entre 1983 y 1993. En la figura 6 se comparan los resultados de estos dos escenarios con la cifra actual de estudiantes. Se observa que esta cifra encaja entre los dos escenarios y asimismo que en la década de 1990 cambió, en comparación con la de 1980, la elección entre las opciones de educación y formación.

Figura 6. Proyecciones a largo plazo del número de estudiantes en el ciclo superior de la enseñanza secundaria, 1985-2030, base 1993 = 100 %



Fuente: equi-IHS.

A pesar de la disminución demográfica, el escenario tendencial pronostica un crecimiento considerable en los centros de enseñanza superior y un declive continuo de la formación profesional en régimen de aprendizaje. En el escenario basado en el mantenimiento del *statu quo*, se observa un aumento del ciclo superior de la enseñanza secundaria hasta 2005-2010, seguido de una disminución a largo plazo de un 20 %.

Las cifras actuales indican que los cursos que eligen los estudiantes se alejan mucho de la tendencia de la década de 1980. Sólo los centros de enseñanza técnica o profesional de cualificación doble siguen de cerca las previsiones del escenario tendencial, y aún más de cerca los centros de nivel intermedio. En los otros dos itinerarios se observan diferencias notables. El itinerario académico de la enseñanza secundaria respondió a las previsiones de ese escenario durante varios años hasta que, mediada la década de 1990, empezó a disminuir. La formación profesional en régimen de aprendizaje ha seguido en general el escenario basado en el mantenimiento del *statu quo*.

La evolución de las opciones en materia de educación y formación responde en gran medida a las proyecciones de la demanda procedentes del mercado de trabajo. El mayor desafío es la creciente demanda de plazas en los centros de EFP de cualificación doble por parte de los jóvenes. El sis-

tema de aprendizaje profesional necesita mantener en mayor o menor medida el *statu quo*.

Tales proyecciones indican futuros posibles que influyen en la configuración y las políticas de EFP (como el patrón de la oferta de cualificaciones o la asignación de recursos), que, a su vez, pueden estar influidas por otras políticas. La anticipación –sistema social que incluye a los principales grupos interesados en ajustar la oferta y la demanda a escala regional– puede ofrecer una base para la toma de las decisiones políticas correspondientes.

Previsión, anticipación y problemas de aplicación

En las previsiones tradicionales de la demanda de capacidades, el criterio imperante es que la economía necesitará ciertos tipos de perfiles de capacidades clasificadas empíricamente durante un tiempo determinado. En esta “observación objetiva”, las tareas principales son el desarrollo de descriptores de capacidades y la aplicación de una metodología basada en la observación y la previsión. Esta visión tan simplificada es un punto de partida para muchos ejercicios de “identificación temprana” de necesidades de capacidades.

El modo en que se usan las previsiones es otro problema, y en él intervienen los marcos institucionales. Una de las principales preocupaciones es la relativa a la estabilidad y el cambio, y a la dinámica de éstos a lo largo del tiempo. Desde una perspectiva institucional, los perfiles de capacidades ofrecen una estructura que orienta y simplifica los procesos de ajuste y relaciona a los distintos agentes (interlocutores sociales, proveedores de educación y formación) con el empleo y con los sistemas de educación y formación. Sin embargo, la función estabilizadora de tales estructuras está limitada por el cambio económico y social. En consecuencia, las estructuras institucionales necesitan ofrecer estabilidad y, al par, poder adaptarse al cambio. En las últimas dos o tres décadas se ha producido un desajuste entre las estructuras en vigor y las nuevas iniciativas. La tendencia a abandonar las estructuras y sustituirlas por “el mercado” ha ido ganando terreno. Más recientemente, el debate se ha centrado en la necesidad de desarrollar nuevas estructuras basadas en nuevos tipos de descriptores, por ejemplo, las competencias ⁽⁸⁾.

⁽⁸⁾ Véase el proyecto de la OCDE sobre la definición y la selección de competencias: Rychen y Salganik, 2003; véase también el Resumen ejecutivo de la OCDE: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12.12.2005); en una fecha más reciente, la Unión Europea está elaborando un marco europeo de cualificaciones (MEC) cuyo objetivo es también definir descriptores comunes para las competencias, que pueden funcionar como señales sobre los mercados educativo y de trabajo (Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html (12.12.2005)).

La anticipación en el paradigma de la prospectiva significa colocar los procedimientos de previsión en un marco que incluya las estructuras institucionales que coordinan la oferta y la demanda ⁽⁹⁾. En la anticipación, los resultados de la previsión forman parte de un proceso de comunicación y generación de conocimiento cuyos objetivos son:

- combinar el conocimiento formal basado en las previsiones con el conocimiento informal extraído de otras fuentes;
- utilizar los resultados como elemento de consolidación de instituciones, incorporándolos en las estructuras y utilizándolos como guía de adaptación.

La combinación sistemática de los resultados de la previsión con los conocimientos informales que aportan otros participantes es una condición previa para la difusión de aquéllos. El examen de los planes de actuación de los agentes produce nuevos conocimientos. La comunicación entre los agentes sobre las soluciones debe encuadrarse en las estructuras institucionales existentes que, a su vez, pueden adaptarse como un resultado ⁽¹⁰⁾.

Los procedimientos de anticipación deberían no sólo detectar necesidades específicas de capacidades, sino también abordar el marco institucional para la construcción de capacidades, así como cuestiones más amplias que influyen en la oferta y la demanda de capacidades (como la demografía, el sexo, las políticas económicas y de innovación o el desarrollo regional).

Una cuestión específica y de mayor alcance con respecto a la naturaleza cualitativa de las necesidades de capacidades es la relación entre los procesos emergentes y las políticas que cambian estas necesidades. Se han realizado muchos estudios tras el artículo de Finegold y Soskice (1988), en el que sostienen que, en general, una trayectoria de capacidades de nivel alto sólo se produce si se aplican las políticas adecuadas para la innovación. Siguiendo este argumento y teniendo en cuenta los resultados en toda la gama de beneficios económicos de la educación, la idea de “necesidades de capacidades objetivas” se vuelve más relativa, ya que estas necesidades dependen también de decisiones políticas.

⁽⁹⁾ Esta cuestión puede entenderse como una respuesta a la pregunta retórica que plantea, Psacharopoulos (2005, p. 32) sobre la diferencia entre el enfoque de planificación de los recursos humanos y el nuevo concepto de “identificación temprana” en su escéptico comentario a estos temas.

⁽¹⁰⁾ Lindley (2002, p. 135) ha llamado la atención sobre los problemas de comunicar los resultados de la previsión a comunidades más amplias de usuarios, y de utilizarlos para elaborar un proceso de práctica de reflexión.

Sistema de anticipación y calidad del ajuste

Un marco para una “política de ajuste”

Hay al menos dos planteamientos generales del ajuste entre la oferta y la demanda de la EFP en relación con las cualificaciones en la EFP inicial. El primero, ampliar los perfiles de oferta para absorber el cambio mediante el aumento de la flexibilidad de las personas y las empresas (enfoque de la flexibilidad). El segundo, ligar los perfiles de oferta específicos a la demanda (enfoque de la especificidad).

El primer planteamiento evita el problema del desajuste evidente, pero hace difícil juzgar la cualidad de tal ajuste. El segundo plantea el problema de la adaptación al cambio de las demandas. En realidad, la mayoría de los sistemas mezclan flexibilidad y especificidad. Sea cual sea el planteamiento, a continuación se examinan las dimensiones principales de la práctica del ajuste.

Producción y difusión de información y conocimiento

En este apartado se aborda en modo de detectar los desajustes (formalmente, informalmente), la perspectiva temporal y los enfoques pertinentes (a corto, medio o largo plazo; reactivos, proactivos). Se incluyen también las áreas de desajuste que deben mejorarse y el modo de comunicar la información. El estudio del sistema austriaco de anticipación muestra que para tomar decisiones sobre cambios en la oferta se usa principalmente información informal.

Medidas en respuesta a los desajustes observados

Los tipos de medidas adoptadas para mejorar el ajuste incluyen nuevas estrategias para hacer el proceso más flexible y amplio o, en su caso, más específico y más actualizado. En las medidas participaron particulares, empresas y los sectores educativo, público y político; las investigaciones que tengan responsabilidades implícitas o explícitas en las prácticas de ajuste pueden renovarse, así como el tipo de información que se difunde entre los participantes y el modo de hacerlo. En el sistema austriaco de anticipación se debatió la cuestión de la ampliación de los perfiles, pero resultó difícil cambiar el itinerario tradicional de la especificidad. En consecuencia, las medidas en respuesta a los desajustes se centraron en la actualización de los perfiles y los procesos en la práctica docente y en la selección de programas para los estudiantes. Los cambios tienen que hacerse teniendo en cuenta que la información formal sobre el ajuste es escasa.

Relaciones entre la EFP inicial y la continua con respecto al ajuste

A menudo se considera que la EFPI está orientada hacia el lado de la oferta, y la EFPC al de la demanda. En consecuencia, por lo que se refiere al ajuste, se percibe que la EFPI ofrece tareas más generales y de mayor duración, y la EFPC, tareas más específicas y de adaptación. Por consiguiente, el ajuste en la EFPI estaría más impulsado por la anticipación y la prospectiva de tendencias a más largo plazo, mientras que en la EFPC se regiría más bien por la oferta y la demanda del mercado de trabajo a corto plazo. Uno de los objetivos de la política para mejorar el ajuste sería la coordinación de la EFPI y la EFPC. En todo caso, las estrategias más recientes de aprendizaje permanente han desdibujado los límites entre estos sectores. De ambos se espera que respondan a la demanda y que tengan en cuenta los aspectos generales y específicos de las tendencias a más largo plazo. En el sistema austriaco se observa también esta división, hasta cierto punto. Sin embargo, no hay una coordinación sistemática de los sectores, ni gran confianza en que la EFPC se adueñe de la formación especializada, lo que liberaría a la EFPI de la especialización.

El sistema austriaco de anticipación

El análisis del sistema austriaco de anticipación se centró en los cuatro aspectos siguientes:

- estructura de comunicación entre las principales agentes;
- práctica y últimas tendencias en las técnicas de previsión;
- casos de práctica de anticipación regional y sectorial;
- instrumentos disponibles para medir el ajuste.

El análisis de la estructura de comunicación (Henkel y Markowitsch, 2005) indica que el flujo de información y conocimiento entre los principales agentes se procesa en distintas partes del sistema de EFPI y de EFPC. Se observaron distintos patrones, pero en todos se había primado visiblemente el conocimiento informal. En cada sector hay diferentes agentes que cumplen la función principal en el proceso de comunicación. Por lo que respecta a la estructura, los más desarrollados fueron la inclusión, la apertura, la adaptabilidad y la comunicación en el aprendizaje profesional y politécnico. La EFPC se centró en la adaptabilidad. El sistema de anticipación en los centros de EFP de nivel intermedio está menos desarrollado y cuenta con un nivel bajo de apertura y adaptabilidad.

El sistema de anticipación se basa principalmente en el conocimiento informal, puesto que no se dispone de previsiones formales de forma regular. En varias áreas de la EFP austriaca se aplican prácticas informales de an-

tipación. Se realizó un análisis más profundo en tres casos (Steiner, 2005): instituciones de aprendizaje profesional y de EFP de nivel intermedio a tiempo completo como casos sectoriales, y formación para el acceso al mercado de trabajo en una provincia austriaca como caso regional. El análisis mostró que falta una perspectiva integral. Los casos sectoriales se centran en sus estructuras internas, sin referencia a desarrollos generales. En ellos, las diferencias en el planteamiento sobre el ajuste no figuran, puesto que los procedimientos de anticipación están situados en el nivel de las instituciones que compiten entre sí. Hasta la fecha, tampoco hay procedimientos a escala del sistema.

Falta también una medida periódica del ajuste entre la oferta y la demanda. Sin embargo, por primera vez en el sector, se realizó un análisis sistemático de los indicadores del ajuste y su aplicación a la situación austriaca, como se indicó con anterioridad.

Un innovador enfoque regional de la anticipación

En la Baja Austria, cerca de Viena, se desarrolló un enfoque de anticipación específico basado en una iniciativa para coordinar el sector politécnico a escala regional.

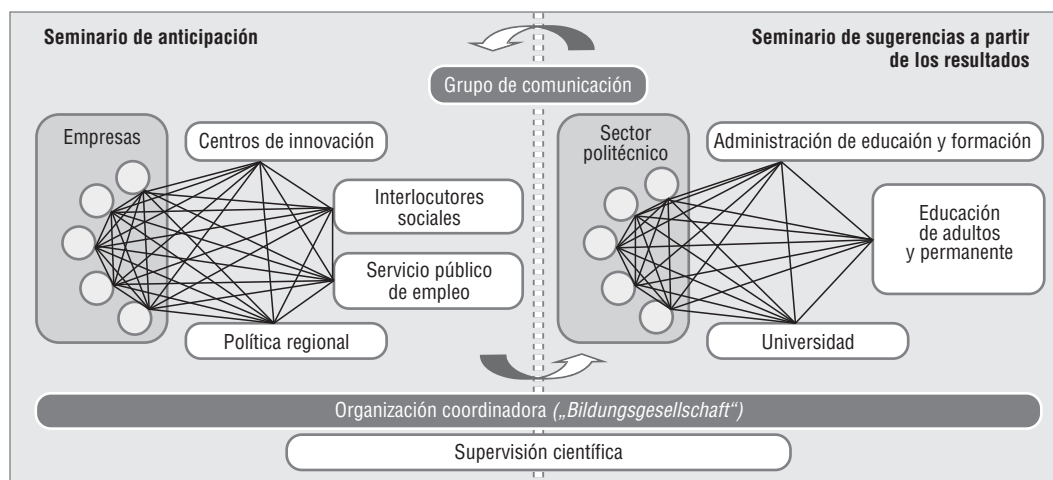
Comenzó en 2000 con proyecciones regionales de la oferta y la demanda, y con la elaboración de escenarios para identificar los factores primordiales del desarrollo educativo según las percepciones de los principales agentes regionales. Después de comprobar la aceptación y el interés que despertaba en estos agentes, el proyecto se puso en marcha con los objetivos siguientes:

- desarrollar un mecanismo cualitativo de anticipación de las necesidades de capacidades complementario a las previsiones;
- crear un “laboratorio de ideas” regional formado por agentes procedentes de los sistemas de innovación del empleo;
- analizar cuestiones relevantes en un marco que combinara la investigación y la práctica;
- ofrecer información y sugerencias a partir de los resultados al sector politécnico y al sistema de educación y formación regional.

Se estableció una estructura (resumida en la figura 7). Se seleccionaron empresas clave y se debatió el modelo con los participantes. Las actividades fundamentales fueron los “seminarios de anticipación” sobre una serie de temas escogidos, celebrados dos veces al año y en los que intervinieron representantes de los ámbitos de empleo/innovación, seguidos por “seminarios sugerencias a partir de los resultados” con los agentes de la educación y la

formación. De la preparación y la supervisión del proceso se encargó la organización coordinadora con asesoramiento científico. Los miembros disponían de conexión a Internet por medio de una plataforma que les daba acceso a los resultados, y de salas para el debate y el intercambio de información.

Figura 7. Estructura del proyecto de anticipación de la Baja Austria



Se seleccionó a cerca de 60 personas de los sectores mencionados (dos tercios, de empresas estratégicas de distintos sectores y de diversos tamaños que representaban el 5 % de los trabajadores de la región). Se celebraron seis seminarios de anticipación sobre: demandas de capacidades en el campo de las TIC, cooperación entre empresas e instituciones de educación y formación, cualificaciones clave, aprendizaje permanente, I+D e innovación, competencia profesional especializada. Se elaboraron definiciones de problemas y sus soluciones desde el punto de vista de los distintos agentes.

Los participantes valoraron los resultados y el intercambio de experiencias, y está en curso un proceso de desarrollo comunitario. Los seminarios de sugerencias a partir de los resultados para los proveedores de educación y formación se celebraron una vez consolidados los seminarios de anticipación. El fomento de la confianza es una cuestión esencial. Los proveedores de educación se mostraron interesados por elaborar previsiones de la demanda de capacidades y competencias. El debate sobre I+D e innovación reveló los problemas básicos de información que hay entre los distintos agentes, y suscitó muchas propuestas de mejora, como el establecimiento de una base de información sobre temas de investigación de las instituciones de la región.

El proyecto puede considerarse como un paso hacia el establecimiento de una región de aprendizaje, que empieza por la detección de las necesidades globales de la economía para impartir educación y formación. Debe tener en cuenta lo que los diferentes agentes pueden hacer por sí mismos y lo que esperan de las instituciones de educación y formación y de los responsables de la formulación de políticas. Como primera actividad está previsto el trabajo para mejorar las estructuras de I+D e innovación. Así pues, el proyecto evoluciona hacia el desarrollo de una red local para el aprendizaje en acción entre distintos agentes, el tipo de ámbito de aprendizaje que abordó el proyecto Cedra (Nyhan, 2005).

Conclusiones

Las estrategias actuales son demasiado imprecisas para que permitan observar la calidad del ajuste en los sistemas especializados de EFP. En todo caso, se pueden hacer afirmaciones generales sobre la calidad del ajuste en Austria. Una estrategia de mejora exige objetivos operativos para los diferentes sectores de la EFP. El nivel de ajuste deseable entre la oferta y la demanda y el marco temporal son aspectos clave para establecer tales objetivos. Por ejemplo, para determinar si la finalidad de un programa es obtener productividad inmediata en determinados lugares de trabajo, o si se espera un periodo más amplio de aprendizaje. O bien para determinar los elementos de un programa que deberían ser duraderos y necesitarán actualización tras un periodo breve. La formulación de objetivos de este tipo ofrece criterios de referencia para evaluar los avances.

Una consecuencia más general de la formulación de objetivos sería decidir el nivel de generalización o especialización necesario para analizar la calidad del ajuste. Los niveles educativos son demasiado imprecisos para que permitan evaluar la calidad de ajuste de la EFP, sin embargo, las expectativas de establecer una relación caso por caso entre un programa y una categoría laboral (la famosa “analogía piloto” formulada por Mark Blaug) son poco realistas. La especificación de un ajuste en algún punto intermedio haría que los objetivos de la EFP y las decisiones de invertir en un cierto grado de especialización de la EFP estuvieran más claros que ahora. Los objetivos de los programas de EFP deberían estar especificados con mayor claridad, por ejemplo, en lo que respecta al nivel de ajuste que se espera entre las cualificaciones y los puestos de trabajo, o al plazo de funcionalidad.

La anticipación de necesidades futuras se ha formulado en el paradigma

de la prospectiva, entendiendo por tal un proceso social de gestión del conocimiento que combina el reconocimiento con la configuración y la toma de decisiones. Es una labor que trasciende la mera previsión. Una parte esencial de la anticipación es la inclusión en el proceso de los conocimientos informales y los planes estratégicos de los agentes. Para elaborar un sistema de anticipación se necesitan los ingredientes siguientes:

- conocimiento del *statu quo* del ajuste;
- prospectiva sobre la oferta, la demanda y el ajuste;
- un sistema integral que permita compartir conocimientos a todos los agentes clave, incluida la deliberación sobre los objetivos y su medición;
- mecanismos de supervisión en todo el ciclo de la calidad;
- flujos de comunicación integradores en el sistema.

Las experiencias en Austria han servido de ejemplo para avanzar hacia un sistema de anticipación más integral.

El ajuste futuro entre la oferta y la demanda de las capacidades adquiridas a partir de la educación y formación está muy influido por la tendencia demográfica al envejecimiento de la población. La oferta de tales capacidades está influida por la cantidad y las matriculaciones en los distintos programas.

Es necesario un análisis más profundo de la relación entre los flujos de entrada al sistema y los flujos de salida del mercado de trabajo a medida que los trabajadores se jubilan, así como del índice de sustitución, teniendo en cuenta los cambios sectoriales y profesionales del empleo.

En relación con la EFP a corto plazo, la repercusión general en el comportamiento del mercado de trabajo será, al menos en potencia, mayor en el caso de la EFPC que en el de la EFPI, dado que el flujo de entrada al mercado de trabajo procedente de la EFPI está limitado a una cohorte de edad por año. La EFPC puede, en función de las tasas de participación, tener una repercusión inmediata más amplia en los flujos y transacciones del mercado de trabajo. La EFPI es útil para la renovación de la reserva de recursos humanos de forma gradual y año por año. Una situación de desajuste estructural continuado planteará serios problemas a medio y largo plazo. La creciente dinámica de cambios en la demanda, en combinación con el envejecimiento de la población, conduce a un recorte doble de la renovación de capacidades y competencias.

La anticipación debería constituir una parte esencial de la política de ajuste. La incorporación del ajuste y la anticipación al ciclo de la calidad permiten plantear dos preguntas: ¿cómo puede la mejora del ajuste formar parte del ciclo de la calidad? y ¿qué función puede desempeñar la anticipación?

En relación con la formulación de políticas, la calidad exige la evaluación

de los mecanismos de dirección y toma de decisiones de forma que puedan identificarse las condiciones previas para la mejora de la práctica del ajuste. Los análisis de las prácticas de anticipación han demostrado las relaciones que hay entre los distintos agentes. Una estrategia de calidad para mejorar el ajuste requiere en primer lugar el establecimiento de un sistema de comunicación entre éstos que genere y difunda los conocimientos necesarios para evaluar la situación. En segundo lugar, los agentes del sector del empleo deben tener la oportunidad de aportar al proceso conocimientos informales y planes de acción. En tercer lugar, debe garantizarse el uso de los resultados del procedimiento de prospectiva en la toma de decisiones. En cuarto lugar, debe implantarse un proceso que supervise periódicamente la relación entre la oferta y la demanda.

Además, el ajuste puede especificarse como objetivo a lo largo de todo el ciclo de la calidad. Deben adoptarse las medidas apropiadas en cada fase (insumo: adquisición y producción de información; proceso: disponibilidad y difusión de la información; producto: capacidad de respuesta de la oferta y la demanda de EFP; resultado: adaptación e innovación de la oferta de EFP). Hay varios procesos de actividades de anticipación en distintos niveles y ámbitos de los sistemas de EFP, similares al caso austriaco. Tales actividades deben identificarse, vincularse entre sí y dotarse de los conocimientos y recursos necesarios.

Un último mensaje se refiere a la complejidad del problema del ajuste. Hemos analizado las diferentes perspectivas, desde la macroeconómica de agregación hasta la de capacidades individuales, así como la coproducción de capacidades en los distintos sistemas de educación y formación, incluidas las empresas. Estos distintos puntos de vista están, en gran medida, separados entre sí en los sistemas actuales de educación y formación y en la formulación de políticas. Una de las principales razones de tal separación suele estar basada en estructuras institucionales históricas. Para integrar tales estructuras, a menudo fragmentadas, pueden ser de utilidad, además de la anticipación y la prospectiva, el desarrollo de una explicación adecuada de las interrelaciones de la oferta y la demanda en todos los niveles y subsistemas entre los agentes mediante la creación de un sistema de anticipación, con ayuda de conocimientos formales. Por lo que respecta a los dos enfoques del problema del ajuste, el de la flexibilidad y el de la especificidad, la diferencia tal vez sea menor de lo que pueda parecer en un principio.

Bibliografía

- Ashton, D. et al. *Work skills in Britain*. Oxford: SKOPE – Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (Research report), 1999.
- Beduwe, C.; Espinasse, J.-M. *Certificates, skills and job market in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, the Netherlands, United Kingdom*. Actes des journées de La Ciotat, 18-21 septembre 1996. (CEREQ Document séminaires; 120), 1997.
- ECB – European Central Bank. *Labour market mismatches in Euro area countries*. Frankfurt: ECB, 2002.
- Comisión Europea – DG Empresa. *European competitiveness report 2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (SEC(2002)528), 2002.
- Comisión Europea – DG Empleo y Asuntos Sociales. *Employment in Europe 2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/sep/employment_in_europe2002.pdf [consultado el 7.10.2005].
- Felstead, A.; Gallie, D.; Green, F. *Work skills in Britain 1986-2001*. Leicester: Centre for Labour Market Studies, 2002. Disponible en Internet: <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/Workskills%20in%20Britain.pdf> [consultado el 7.10.2005].
- Finegold, D.; Soskice, D. The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988 (Autumn), p. 21-51.
- Henkel, S.; Markowitsch, J. Analyse der Kommunikationsprozesse in vier Berufsbildungsteilsystemen. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, 2005, p. 31-75.
- Keenan, M.; Abbott, D.; Scapolo, F.; Zappacosta, M. *Mapping foresight competence in Europe: the Eurofore pilot project*. Seville: IPTS, 2003. (IPTS Technical report series, EUR 20755 EN). Disponible en Internet: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/eur20755en.pdf> [consultado el 6.12.2007].
- Lassnigg, L. Projections of qualifications and occupations in Austria - Short-term approaches, macro perspective and emphasis on the supply side. In Neugart, M.; Schömann, K. (eds). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 240-282.
- Lassnigg, L. *Indicators for quality in VET: European experience: a report commissioned by Cedefop*. Vienna: IHS, 2003 (IHS Sociological series; 63). Dis-

ponible en Internet: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> [consultado el 10.3.2006].

Lassnigg, L. To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. In Gramlinger, F.; Hayward, G.; Ertl, H. (eds). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: vocational and business education and training in Europe: qualifications and the world of work*, No 7, 2004. Disponible en Internet: http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf [consultado el 7.10.2005].

Lassnigg, L. Monitoring by statistical indicators. In Federal Ministry for Education, Science and Culture (ed.). *Quality in education and training. Cases of good practice in vocational education and training and higher education*, 2006, p. 59-74. Disponible en Internet: http://www.equi.at/pdf/report%20jqnc%2010-04-2006__web.pdf [consultado el 4.12.2007].

Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausscha: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 2004.

Lassnigg, L.; Prenner, P.; Steiner, P. *Die Zukunft der österreichischen Qualifikations- und Berufslandschaft*. Vienna: Wissenschaftsverlag. (AMS report 9), 1999.

Layard, R.; Nickell, S.; Jackman, R. *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford: OUP, 1991.

Lindley, R.M. Projections and institutions: the state of play in Britain. In Neugart, M.; Schömann, K. (eds). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 108-150.

Markowitsch, J. et al. Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 77-122.

Nyhan, B. *Learning together for local cooperation in the learning region*. Paper presented at ECER, Dublin, 7-10 September 2005.

Planas, J. et al. The skills market: dynamics and regulation. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Vol. 2, p. 313-381. (Cedefop Reference series), 2001.

Psacharopoulos, G. Linking research, policy and practice. In Cedefop. *Identifying skill needs for the future. From research to policy and practice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, p. 28-36. (Cedefop Reference series; 59), 2005.

- Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (eds). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- Shavit, Y.; Müller, W. *From school to work*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Steiner, M. Qualitativ-praktische Aspekte der Antizipation. In Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (eds). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 123-178.
- Wolbers, M.H.J. Job mismatches and their labour market effects among school leavers in Europe. In Müller, W. et al. (eds). *Indicators on school-to-work transitions in Europe - Evaluation and analyses of the LFS 2000 Ad hoc module data on school-to-work transitions: indicator report*. Mannheim: MZES, 2002, p. 60-69. Disponible en Internet: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS_indicator_report.pdf [consultado el 4.12.2007].

Los métodos de formación continua dentro de la empresa: ¿una consecuencia de acepciones sociales?

Una comparación entre Austria y Francia

Julien Machado

Doctorando en Sociología en el Laboratorio
de Economía y Sociología del Trabajo
CNRS, Aix-en-Provence, Francia

RESUMEN

Basándose en conclusiones de la segunda Encuesta de formación profesional permanente (CVTS-2), según las cuales los empresarios austriacos y franceses declaran recurrir muy raramente a las formaciones “no regladas” (formación en situación laboral, autoformación, rotación en los puestos de trabajo o también los círculos de aprendizaje y de calidad...), el autor investiga las razones de estas dos excepciones europeas. Aunque determinadas características institucionales y estructurales comunes a ambos países contribuyen a explicar este uso específico de la formación continua, sólo ilustran parcialmente las similitudes existentes entre los casos austriaco y francés por lo que a prácticas formativas se refiere. A partir de ese momento, interesa incorporar la dimensión cultural como factor explicativo de estos comportamientos. Cabe, pues, avanzar la hipótesis de una acepción social común de la formación como posible explicación de las declaraciones de los empresarios de ambos países.

Palabras clave

Continuing vocational training, social approach, European comparison, portrayal of training, cultural approach to training.

Formación profesional continua, enfoque societal, comparación europea, representación de la formación, enfoque cultural de la formación.

Ya se trate de armonización, de cooperación, de comparación o, más en concreto de la voluntad de construir un referencial común, lo cierto es que la problemática ligada a la educación constituye, desde hace ya varios años, un aspecto esencial del debate europeo. La *Revista Europea de Formación Profesional* (nº 32-2004) abordaba en un número especial la historia de la formación profesional en Europa, al tiempo que Jourdan describía las fases institucionales (2005) por medio del “*desarrollo de esta política comunitaria desde el Consejo de Lisboa (2000): Copenhague (2002), Maastricht (2004) y en un futuro próximo Helsinki (2006)*” (p.167). Pero estos debates se catalizan de manera muy específica en torno la formación profesional, y en mucha menor sobre otra dimensión de la educación: la formación continua. Jourdan (*op. cit.*) observa que uno de los temas importantes tratados en Helsinki en diciembre de 2006 es el proyecto de marco europeo de certificaciones para el aprendizaje permanente, cuya principal dificultad reside en el reconocimiento común de las competencias y las cualificaciones en los diferentes Estados miembros. Por ello, para el autor resulta indispensable disponer de instrumentos comunes que sirvan de orientación. Sin embargo, para disponer de tales instrumentos debe subyacer previamente un planteamiento común entre los diferentes países. Este es, sin embargo, uno de los principales problemas con los que se enfrenta un voluntarioso proyecto de este tipo. Mostrar que son acepciones sociales las que estructuran las prácticas de formación en las empresas constituye el punto de inflexión de este trabajo, y ello a partir de las observaciones de Théry *et al.* (2002).

En efecto, estos autores constataban que “la formación permanente está por construir”: hasta tan sorprendente dimensión se han diversificado las prácticas de formación. Una de las observaciones que nos ha parecido particularmente enigmática se refiere a los métodos de formación que las empresas de diferentes países declaran haber empleado en el marco de la formación continua (denominada también “formación permanente”). El cuadro 1 presenta el porcentaje de empresas de cada país que declaran haber recurrido a un mínimo de una formación y ello siguiendo el modelo de formación.

Cuadro 1. Porcentaje de empresas, por países, que declaran haberse servido de al menos una formación en 1999

País	Cursos y prácticas de formación profesional continua (*)	Otros tipos de formación	Diferencias entre las formaciones regladas y las no regladas	País	Cursos y prácticas de formación profesional continua (*)	Otros tipos de formación	Diferencias entre las formaciones regladas y las no regladas
Austria	71 %	27 %	44	Italia	23 %	22 %	1
Francia	71 %	41 %	30	Alemania	67 %	72 %	-5
Países Bajos	82 %	70 %	12	Grecia	9 %	15 %	-6
Noruega	81 %	75 %	6	Reino Unido	76 %	83 %	-7
Suecia	83 %	78 %	5	Portugal	11 %	20 %	-9
Finlandia	75 %	72 %	3	Irlanda	56 %	75 %	-19
Dinamarca	88 %	87 %	1	Bélgica	48 %	67 %	-19
España	28 %	27 %	1				

(*) Para las definiciones, véase el recuadro.

Fuente: Encuesta Eurostat CVTS-2.

Las prácticas de formación continua dentro de la empresa varían mucho de un país a otro. Los países del sur de Europa (España, Italia, Portugal y Grecia) se caracterizan por la escasa frecuencia con que las empresas a la formación. El porcentaje de empresas que declaran hacerlo no supera el 36 % (España). Las empresas de los países del norte de Europa, por su parte, recurren a la formación en porcentajes mucho más elevados, desde un mínimo de un 70 % de las empresas en Bélgica, que declaran haber implantado al menos una formación, hasta un máximo en Dinamarca, donde el 96 % de las empresas se encuentra en esta situación.

Las diferencias registradas entre ambos grupos de países, por los que a la frecuencia con la que recurren a la formación se refiere, dejan entrever que posiblemente no sólo varía la utilización sino probablemente también la concepción que tienen de la misma. Si los comportamientos de las empresas griegas y portuguesas puede atribuirse a un menor desarrollo técnico y tecnológico de su aparato productivo, elemento que, como se sabe, juega un papel importante en el recurso a la formación (Géhin, 1989, Margirier 1991; Zamora, 2003), no cabe decir lo mismo ni en el caso de España ni el de Italia. Es, por ello, especialmente difícil proponer explicaciones unívocas a las diferentes prácticas de las empresas en materia de formación.

Las empresas europeas difieren también en cuanto a las modalidades de formación. En el cuadro 1 pueden apreciarse tres grupos de países: aquéllos en los que la modalidad de formación predominante es el periodo de prácticas (Austria, Francia y Países Bajos), los países cuyas prácticas revelan una

ligera diferencia entre ambas modalidades, con cierta tendencia a primar los periodos de prácticas y los cursillos, como es el caso de Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca, España e Italia, y, por último, los países en los que la mayoría de las empresas favorecen principalmente “otros tipos de formación” como Alemania, Grecia, el Reino Unido, Portugal y, sobre todo, Irlanda y Bélgica. Enfrentados a estas diferencias, podemos hablar de substitutividad o de complementariedad de un tipo de formación por otro. Los países englobados en los grupos primero y tercero se encuentran en un proceso de substitutividad, mientras que en los del segundo cabe hablar de complementariedad. Cabe señalar en este sentido que dicho grupo está integrado por los países escandinavos, en los que la educación de adultos está especialmente desarrollada e institucionalizada y está al alcance de un gran porcentaje de la población. Suecia es paradigmática en este sentido, siendo tan elevada la proporción de adultos como de estudiantes en las universidades.

Entre los países en los que predomina la substitutividad en beneficio de la formación bajo la modalidad del periodo de prácticas, Austria y Francia revelan su singularidad: ambos países presentan las diferencias más acusadas entre la proporción de empresas que han realizado formaciones siguiendo la modalidad “cursillos y periodos de prácticas” (71 %), y las que declaran haber realizado formaciones “de otro tipo” (27 % y 41 % respectivamente). Tales resultados no pueden menos que resultar sorprendentes: ¿cómo explicar las notables diferencias que subyacen a estas declaraciones de las empresas? ¿Qué especificidades de estos países pueden justificar usos tan particulares de la formación continua en relación con los del resto de los países europeos?

Para investigar las causas, tomaremos como referente las nociones sugeridas por Greinert (2004) citando a Georg (1997) a fin de explicar las diferencias societales que subyacen a las declaraciones de las empresas por lo que se refiere a las prácticas de formación continua: *“Georg considera que el modelo explicativo de las diferencias nacionales específicas en la formación profesional de masas debe ampliarse con el fin de incluir las constelaciones de relaciones culturales y funcionales/estructurales predominantes en el seno de una sociedad, es decir, su cultura y su estructura”* (Greinert, op. cit., p.20). En este sentido, vamos a investigar aquellos elementos estructurales y culturales comunes a Austria y Francia que justifiquen la preferencia empresarial por la modalidad de formación continua basada en “cursillo y periodos de prácticas”. Presentaremos los resultados en dos partes. En la primera, basada en los datos de la encuesta CVTS-2, veremos que ciertas especificidades institucionales y estructurales a nivel nacional contribuyen a explicar las diferentes modalidades elegidas para la formación continua. Aho-

ra bien, dado que esta primera dimensión no explica sino parcialmente las similitudes existentes entre el caso austriaco y el francés, en la segunda parte pasaremos a incorporar la dimensión cultural. Así pues, trataremos a ambos países en paralelo, en contrapunto con los demás países europeos en la medida en que resulte pertinente para el elemento abordado.

La encuesta CVTS-2

Los datos presentados en el presente artículo proceden de la segunda encuesta europea CVTS-2 realizada por iniciativa de Eurostat, la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas. Esta encuesta aborda la formación continua financiada parcial o totalmente por las empresas en 1999 y destinada a sus empleados. Cubre todos los países de la Unión Europea, así como los países candidatos, sumando en total casi 25 países. De la parte francesa se encargaron el Céreq (*Centre d'études et de recherches sur les qualifications*, Centro de estudios y de investigación sobre las calificaciones) y la DARES (*Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail*, Dirección para la animación de la investigación, los estudios y las estadísticas del Ministerio de Trabajo).

La encuesta CVTS-2 se basa en un cuestionario normalizado efectuado entre empresas privadas con más de diez empleados, exceptuados el sector sanitario y la agricultura. La encuesta permite analizar las modalidades de acceso a la formación continua y proporciona información cuantitativa sobre el personal que está realizando un periodo de prácticas y sobre el número de horas, el contenido y el coste de dichas formaciones.

La encuesta se ocupa en primer lugar de los "periodos de prácticas y cursos", es decir, de las formaciones o las enseñanzas profesionales impartidas por docentes, lectores o profesores universitarios, organizadas por las empresas o por una empresa externa durante un periodo definido por adelantado, pero que no se desarrollan en el lugar de trabajo. Asimismo, facilita información sobre las acciones menos formalizadas, como la autoformación, la formación en el puesto de trabajo, los coloquios y los seminarios con fines formativos, la rotación organizada en los puestos de trabajo o los círculos de aprendizaje o de calidad. Las denominaremos aquí "otros tipos de formación", por oposición a la formación de tipo periodo de prácticas o curso.

El conjunto de los datos de esta encuesta, así como los cálculos aquí presentados, se encuentran disponibles en el sitio de Eurostat en Internet.

Elementos institucionales y estructurales que explican parcialmente la tendencia a primar los periodos de prácticas como modalidad de formación

Al considerar los efectos estructurales, nos centraremos en tres puntos que, a nuestra manera de ver, repercuten en las declaraciones de las empresas: el grado de coerción institucional de la política de financiación de la formación continua, el tamaño de las empresas y las posibilidades nacionales de externalización de la formación continua impartida por las empresas.

La importancia del grado de coerción institucional y su vinculación con las declaraciones de las empresas: una relación específicamente francesa

Las diferencias entre las modalidades de formación en los distintos países europeos podrían ser consecuencia de presiones institucionales. Refiriéndonos al caso francés, Cam et al. (1995) señalaban la importancia de las “exigencias externas” en el proceso de formalización de las actividades de formación dentro de la empresa. Los autores defienden la tesis de que la falta de precisión en la definición legal de formación, por una parte, y el hecho de tratarse de una obligación legal, por otra, son las razones que impulsan a las empresas a decantarse únicamente por determinadas modalidades de formación. La consecuencia sería una subvaloración o una sobrevaloración de determinadas actividades formativas.

Desde esta perspectiva, hemos postulado que las diferentes modalidades de organización de los sistemas de formación continua pueden traslucir diferentes grados de obligatoriedad, lo que generaría unos mayores o menores grados de formalización de las actividades formativas. En otras palabras: cuanto mayor es el grado de obligatoriedad, mayor importancia adquiere la formalización de las actividades formativas, y por lo tanto más se acentúa la diferencia entre las modalidades de formación basadas en los periodos de prácticas y las basadas en cursillos. Por tanto, serían Austria y Francia los países con una organización más coercitiva de la formación continua.

Los datos que permiten la “caracterización” del modelo de organización del sistema de formación continua proceden de los trabajos de Aventur y Möbus (1998, 1999) y Aventur et al. (1999). Estos autores estudian cuatro modalidades posibles de organización del sistema de formación profesional continua en los países europeos. El primero es la obligación de su financiación por parte de los empresarios. Es el caso específico de Francia y Grecia. En el lado opuesto se encuentra el sistema de “libre elección” de los empresarios. Es el caso de Alemania, Finlandia, Suecia y Portugal. Entre ambos extremos se encuentran otros dos modelos, el primero de los cuales está más próximo a la noción de “libre elección” por parte de los empresarios, y consiste en el establecimiento, por parte de los Estados, de incentivos a las prácticas de formación continua, como por ejemplo deducciones fiscales. Es el caso del Reino Unido, Austria y Noruega. El segundo modelo intermedio de organización de la formación continua está más próximo a la obligación de financiación. Se trata de un sistema denominado de “obligaciones limitadas (*contraintes limitées*)”, impuesto a los empresarios en virtud de los convenios colectivos. Italia, los Países Bajos, Dinamarca, Bélgica, Irlanda y España (acuer-

dos tripartitos) aplican este modelo de organización del sistema de formación continua. El cuadro 2 presenta la intersección entre los modelos de organización de la política de formación y las modalidades de formación continua declaradas.

Cuadro 2. Relación entre el grado de coerción de la financiación de la formación a cargo de las empresas y las modalidades de utilización de la formación continua

	Obligaciones de financiación	Obligaciones limitadas	Incentivos a la libre elección	Libre elección
Fuerte predominio de los periodos de prácticas y los cursillos como modalidades de formación	Francia	Países Bajos	Austria	
Pequeña diferencia entre las modalidades de formación, pero con predominio de los cursillos y los periodos de prácticas		Dinamarca España Italia	Noruega	Suecia Finlandia
Predominio de "otras modalidades de formación"	Grecia	Irlanda Bélgica	Reino Unido	Portugal Alemania

En el caso de Austria, la relación entre el grado de coerción y las declaraciones de las empresas no es definitiva, puesto que se trata de un país en el que la financiación y organización de la formación se efectúa en el marco de "incentivos a la libre elección". En cambio, el caso de Francia parece corroborar la hipótesis de una relación entre el grado de coerción y la formalización de la formación. La obligación de financiación de las empresas francesas podría llevar a primar las declaraciones orientadas hacia determinados modalidades peculiares de formación continua. Verdier (1990) recuerda que la ley de 1971 parte de una noción muy formalizada de la formación continua: las acciones deben desarrollarse *"de conformidad con un programa que, establecido en función de objetivos determinados previamente, precise los métodos pedagógicos y de supervisión empleados y defina un dispositivo que permita efectuar un seguimiento de la ejecución de dicho programa y apreciar sus resultados [...]"*; y el autor concluye que *"el arquetipo es, pues, el periodo de prácticas desarrollado fuera de los lugares de producción"*. Como contrapunto, el resto de los países europeos no avalan esta hipótesis, y Bélgica y Grecia se escoran particularmente en dirección opuesta a los resultados previstos. A causa de este hecho, si bien la obligación legal (mantenida en la ley de mayo de 2004) influye sobre las declaraciones

efectuadas por las empresas francesas, no es un argumento que pueda hacerse extensivo a otros países.

El efecto del tamaño de las empresas y las posibilidades de externalización

Blumberger et al. (2000) se interesan específicamente en el caso de Austria y sus explicaciones nos ilustran sobre modalidades de formación continua practicadas en dicho país: *“Detectamos claramente la importancia de la cooperación con los centros de formación de adultos para el desarrollo de las cualificaciones profesionales si tenemos en cuenta que el 52 % de los dos millones de empleados de las empresas industriales y de servicios trabajan en empresas con menos de 50 empleados”* (p. 78). En sus conclusiones, los autores subrayan el aspecto de la cooperación de las empresas austriacas con los centros de formación de adultos, y proponen una explicación del aplastante predominio de las modalidades regladas de educación de adultos en contraposición con otras posibles modalidades. De esta forma, las PYME tendrían a su disposición un conjunto de entidades educativas especialmente amplio y organizado, lo que facilitaría a los empleados de dichas empresas el acceso a la formación continua. Este conjunto de entidades facilitaría la externalización de la formación continua y, por lo tanto, el acceso a la modalidad de formación basada en los periodos de prácticas. Comprobaremos hasta qué punto esta hipótesis puede servir como respuesta.

- *El efecto PYME: un argumento de mínimos en el caso de Austria*

Una de las características de Austria, según Blumberger et al. (*op. cit.*) o Aven-tur y Möbus (*op. cit.*), sería el gran número de PYME que integran su tejido productivo. El tamaño de las empresas es un factor importante de la mayor o menor intensidad en el grado de utilización de la formación, con un paralelismo recurrente entre el incremento de las actividades de formación (de todo tipo) en proporción al tamaño de las empresas. En este caso, si Austria presenta una elevada tasa de PYME, debería recurrir a la formación en menor medida que otros países europeos en los que supuestamente las grandes empresas son proporcionalmente más numerosas, lo cual se explica preponderantemente por el hecho de que, a causa de su estructura, las PYME están menos habilitadas que las grandes empresas para servirse de métodos formalizados internos de formación continua. El cuadro 3 muestra el porcentaje de empleados en empresas de entre 10 y 49 asalariados en 2002 en cada país europeo.

Cuadro 3. Porcentaje por país de empresas que declaran haber implantado al menos una formación en 1999

País	Todo tipo de formación profesional	Parte de los asalariados que trabajaban en una PYME (*) en 2002	País	Todo tipo de formación profesional	Parte de los asalariados que trabajaban en una PYME (*) en 2002
Reino Unido	87 %	13 %	Bélgica	70 %	29 %
Países Bajos	88 %	17 %	Dinamarca	96 %	30 %
Irlanda	79 %	18 %	Noruega	86 %	31 %
Finlandia	82 %	22 %	Grecia	18 %	32 %
Francia	76 %	25 %	Italia	24 %	34 %
Suecia	91 %	25 %	España	36 %	35 %
Alemania	75 %	26 %	Portugal	22 %	41 %
Austria	72 %	29 %	Media	66 %	28 %

(*) Aquí, empresa cuyo número de asalariados se encuentra entre 10 y 49.

Fuente: Eurostat

Austria, con un 29 % de sus efectivos en empresas de menos de 50 empleados, se sitúa ligeramente por encima de la media europea, lo cual podría constituir una de las razones que explican su preferencia por los periodos de prácticas o los cursos de formación continua, aun cuando las proporciones no sean aplastantes. En cambio, el argumento no es aplicable al caso francés, cuya proporción de PYME se sitúa por debajo de la media de los países aquí presentados.

Así pues, el hipotético efecto del tamaño de la empresa sobre la modalidad de formación parece funcionar como un argumento de mínimos en el caso de Austria, si bien no ocurre lo mismo en el caso de otros países europeos. En efecto, a la cabeza de esta clasificación se encuentran los cuatro países del sur de Europa, en los que más del 30 % de los efectivos son empleados de una PYME. Como ya hemos visto, se trata de países en los que el acceso a la formación es muy reducido en comparación con los restantes países europeos. Dejando al margen a estos países del sur de Europa, Austria se sitúa en el grupo de cabeza de los países con un porcentaje más elevado de empleados en PYME y paralelamente con un índice elevado de acceso a la formación. Pero el hecho de que Noruega, Dinamarca y Bélgica constituyan ese grupo no sugiere más que un frágil vínculo causa-efecto entre el tamaño de las empresas y el acceso a una modalidad de formación determinada. Así, el cuadro 1 presentaba en el caso de Bélgica una diferencia entre

las formaciones regladas y no escolares de -19 puntos, en contraposición con 1 punto en el caso de Dinamarca y 6 en el de Noruega. Como proponen Blumberger et al. (*op. cit.*), el hipotético efecto del tamaño de las empresas debe asociarse a la posibilidad de externalización a disposición de las PYME.

- *El efecto de la externalización: una razón más convincente en el caso francés*

Recordemos brevemente que el empleo de los períodos de prácticas puede ponerse en correlación con la especificidad de las entidades que ofrecen formación continua. La externalización de la formación sugiere que se prima al acceso conforme a la metodología reglada (período de prácticas o cursillo) de formación continua, ya que la autoformación, la formación en el puesto de trabajo y los aprendizajes en el lugar de trabajo, por citar algunos ejemplos, quedan excluidos de esta práctica. Basándonos en esta observación, el cuadro 4 muestra el porcentaje de empresas de cada país que en 1999 recurrieron a un mínimo de una formación conforme a la modalidad período de prácticas o cursillo. Esta formación dentro de la empresa se realiza conforme a dos modalidades: interna o externa. El total no suma 100, pues una misma empresa puede haber recurrido ambas metodologías, ya que una no tiene por qué excluir a la otra.

Cuadro 4. Porcentaje de empresas que proporcionan cursos de formación profesional continua (cursos), por tipo de curso y por tipo de tamaño en 1999

Cursos internos			Cursos externos		
País	Porcentaje sobre el total de empresas	Empresas de entre 10 y 49 empleados	País	Porcentaje sobre el total de empresas	Empresas de entre 10 y 49 empleados
España	33 %	25 %	Grecia	76 %	66 %
Países Bajos	32 %	26 %	Portugal	81 %	80 %
Bélgica	42 %	38 %	Italia	85 %	83 %
Finlandia	47 %	41 %	Reino Unido	89 %	87 %
Francia	49 %	42 %	Irlanda	88 %	89 %
Dinamarca	55 %	47 %	Alemania	91 %	90 %
Portugal	55 %	48 %	Suecia	91 %	90 %
Irlanda	58 %	51 %	España	92 %	92 %
Austria	57 %	52 %	Noruega	93 %	92 %
Alemania	59 %	53 %	Bélgica	93 %	93 %
Grecia	60 %	54 %	Finlandia	95 %	93 %
Noruega	60 %	55 %	Francia	95 %	94 %
Suecia	63 %	56 %	Dinamarca	95 %	95 %
Italia	64 %	60 %	Austria	97 %	97 %
Reino Unido	68 %	62 %	Países Bajos	97 %	97 %
Media	53 %	47 %	Media	91 %	89 %

Fuente: Eurostat CVTS-2

Lectura: Entre las empresas austriacas que recurrieron al periodo de prácticas como modalidad de formación en 1999, el 57% declaró que hubo como mínimo un periodo de prácticas interno.

Este cuadro muestra que las empresas austriacas declaran haber organizado cursos externos en una proporción muy elevada, pero no diferenciada de las prácticas vigentes en los restantes países. Diez de los quince países presentan un porcentaje de empresas superior al 91 %. Por consiguiente, parece que las empresas europeas proporcionan a sus empleados periodos de prácticas que, en una gran mayoría de los casos, se realizan fuera de la empresa. La externalización sugerida en los trabajos anteriormente mencionados podría verse facilitada por la organización de la oferta de formación en Austria, pero también en un elevado número de países. Por tanto, no podemos decir que se trate de una característica distintiva de Austria, y menos aún cuanto que las empresas austriacas no se distinguen por una escasa or-

ganización de “cursos internos”, lo cual constituiría una de las consecuencias de la externalización. Se sitúa incluso por debajo de la media europea en este ámbito, lo que significa, que aun siendo cierto que la externalización es ligeramente inferior a la de los otros países (a excepción de los Países Bajos), el acceso al período de prácticas como modelo de formación se desarrolla también en las empresas, y muy por encima de la media europea (el 57 % en las empresas austriacas frente a un promedio del 53 %). En este sentido, el tamaño de las empresas no parece constituir un obstáculo, ya que el 52 % de las PYME declaran haber implantado al menos una formación conforme a la modalidad “curso interno”.

Las empresas francesas no se caracterizan tampoco por una gran externalización (presentan semejanzas con las austriacas), sino que más bien se distinguen por una escasa internalización de las formaciones, más marcada aún en el caso de las PYME. Por lo tanto, nos parece más adecuado argumentar que el empleo preponderante del período de prácticas como modalidad preferente de acceso a la formación continua es consecuencia de una posibilidad (o de una necesidad) de externalización en el caso de las empresas francesas. Lo que debía constituir una explicación en el caso de Austria parece funcionar mejor en el caso de Francia.

Así pues, los elementos estructurales comunes a Austria y Francia podrían explicar la preferencia de las empresas por los períodos de prácticas o los cursillos como modalidades de la formación continua. Efectivamente, varios de estos elementos pueden aplicarse a un país o al otro. Por lo tanto, nos orientaremos ahora hacia una perspectiva más “cultural” de los comportamientos.

Una misma acepción formal de la educación

Heikkinen (2004) señaló, y con razón, la necesidad de aprehender los modelos societales de educación desde un punto de vista histórico y contextual para comprender su funcionamiento contemporáneo. El enfoque cultural que proponemos se enmarca en esta doble dimensión. Una vez más, abordaremos sucesivamente el caso austriaco y el francés.

El “formalismo” educativo austriaco como explicación de la preferencia empresarial por el acceso a los periodos de prácticas

Aun sin entrar, en sentido estricto, en el marco legislativo, la formación continua no ha dejado de suscitar el interés de los agentes públicos austriacos.

En primer lugar en el marco de la educación de adultos que nace a principios del siglo XIX impulsada por colectivos sociales tales como la Iglesia, las cámaras patronales y sindicales y los partidos políticos, y aunque la Constitución federal no haga referencia explícita a la formación de adultos.

El conjunto del sistema austriaco de formación continua se elaboró pues en torno a la noción de educación de adultos, pero también en torno a la de segunda oportunidad, como estipula explícitamente el sistema de formación instaurado por el Estado austriaco. El objetivo declarado es la promoción social de los individuos, promoción que pasa por la obtención de títulos que convaliden los niveles adquiridos. Este concepto de la educación como fundamento de la organización y la construcción del sistema de formación pudo impregnar potencialmente la mentalidad de los ciudadanos, de tal forma que el término “formación” se asocia instintivamente a una práctica específica desarrollada conforme a un método reglado, a saber, el periodo de prácticas y el curso. Dicho en otras palabras, el concepto (representación) de la formación conduciría a que los agentes de la sociedad austriaca no tuvieran necesariamente en cuenta, como tal, una parte importante de las actividades de formación, o en todo caso a que se prime sistemáticamente una variante más formalizada.

En referencia al sistema austriaco, Bjørnåvold (Cedefop, 2000) retoma la hipótesis de una sobrerrepresentación de los periodos de prácticas como modalidad de formación. Según el autor, en comparación con los demás países europeos, a Austria le cuesta encauzar el debate sobre el reconocimiento de las modalidades de formación no reglados. Consideramos fundamentales cuatro de las razones enunciadas: el lugar que ocupa así como el funcionamiento del sistema de formación inicial, extremadamente formalizada; un efecto de especialización muy marcado que se traduce en perfiles profesionales bien definidos; un sistema muy jerarquizado en el que no existen “unidades capitalizables”, lo que da lugar a que no se reconozcan los estudios no terminados, y por último, el carácter especializado del sistema de formación, con un “cierre profesional” asociado que complica en gran medida las transiciones, tanto horizontales como verticales.

A semejanza del autor, podemos retomar las conclusiones de los representantes de los interlocutores sociales (Cedefop; Mayer *et al.* 1999), y más en concreto las del representante de los empresarios, que se expresa en los siguientes términos: *“Lamento tener que decir que somos grandes formalistas y que partimos de que todo lo que no está certificado no está formalmente aprendido y, por lo tanto, no existe”* (p.67). Las causas de una falta de reconocimiento de las competencias parciales y no formales dependerían pues

“del nivel y la legitimidad del sistema de formación inicial” (p.67). Las conclusiones de estos trabajos refrendan nuestra idea, proporcionando un referente explicativo para la amplia utilización por parte de las empresas de los periodos de prácticas como modelo de formación. La organización, la legitimidad, el “nivel” del sistema de enseñanza austriaco, y por tanto su formalismo, rebasarían las fronteras de la educación inicial para alcanzar la formación continua. Este punto de vista resulta está, pues, plenamente en consonancia con los datos sobre las prácticas de las empresas austriacas (elevada proporción de cursos internos y externos).

Pero esta formalización no está exenta de consecuencias en la representación de la formación: las prácticas de formación son producto en efecto de una representación específica de la formación que, a su vez, contribuye a la identificación de una cierta modalidad de formación. Si esta tesis se aplica a nuestra idea, la formalización de la formación (inicial y continua) en Austria podría conllevar prácticas exclusivamente orientadas a formaciones regladas y descartar todas aquéllas que incorporan tales características. Las declaraciones de las empresas se harían eco de un determinado concepto de formación, un concepto reglado de la educación. Por un efecto de la costumbre debido a un concepto societal, el periodo de prácticas como modalidad de formación se vería favorecido en detrimento, por ejemplo, de las formaciones en el puesto de trabajo. Ahora veremos un proceso similar en Francia.

La formación continua “a la francesa”:

la herencia de un concepto reglado de la educación

La formación continua en Francia se articula en torno a la noción de promoción social y en el marco de una “segunda oportunidad” (Dubar 2000, 1999a...), como sucedía en Austria. Los trabajos de Tanguy (2001) permiten comprender cómo la formación continua se ha convertido en *“el objeto de una representación pública, la de un bien común, pues lo es todo simultáneamente: un medio de desarrollar la adaptabilidad en un marco profesional (en interés de las empresas), un medio de promoción y de movilidad profesional (en interés de los empleados), un medio de dinamizar la economía (en interés nacional)”*. Tal como señala este autor, *“si la idea de formación como sinónimo de un bien universal ha acabado por generalizarse, ha sido como fruto de un trabajo de persuasión”*. Los trabajos de Dubar (1999b) van en este sentido, pero el concepto francés de formación permanece anclado en un modelo *“que favorece sistemáticamente la formación inicial sobre la continua, el método reglado sobre otros métodos de aprendizaje y la acción del Estado sobre las innovaciones sociales concretas”*.

Si definimos la modalidad reglada de educación a partir de los criterios aceptados por Fusulier y Maroy (1994) (a partir de una definición propuesta por Perrenoud en 1990), como un contrato didáctico entre un formador y un aprendiz y como una práctica social diferenciada y separada de otras prácticas sociales, puede demostrarse que desde el momento en que dentro del sistema educativo francés se relaja una de estas dos características, esta rama de la educación se desvaloriza en favor de una forma más “pura”. Tal ha sido el caso concreto de la enseñanza profesional.

En este marco del sistema educativo francés se han tejido vínculos más o menos estrechos entre la esfera educativa y la esfera profesional. El aprendizaje o la alternancia que constituyen uno de los componentes de este tipo de enseñanza se apoya en periodos de prácticas en las empresas, a diferencia de las prácticas vigentes en la enseñanza general. En este caso, la distinción entre ámbito educativo y ámbito profesional se diluye. Sin embargo, Géhin y Méhaut (1993) recuerdan que en Francia el estatuto social y económico de la formación profesional francesa se ha desvalorizado mucho: *“Sus orientaciones se articulaban sobre la base negativa del fracaso en el ciclo largo; el corto a duras penas permitía reintegrarse posteriormente a estudios prolongados; los niños de las categorías sociales elevadas estaban casi totalmente ausentes de esta rama”*. Asimismo, insisten en que el aprendizaje queda circunscrito a ciertos sectores de actividad (construcción, hostelería, peluquería...) compuestos esencialmente por pequeñas empresas. El aprendizaje aparece como una *“rama minoritaria y marginal en el seno de un sistema de formación profesional dominado por la metodología escolar”*, idea que tienden a poner también de manifiesto los trabajos de Tanguy (1991) o Verdier (1997). Así, desde el momento en que la enseñanza se ha desvinculado en Francia de su metodología reglada inicial, esta parte de la educación se ha desvalorizado.

Como en Austria, existe una acepción francesa de la educación que tiende a primar el método reglado en detrimento de otros métodos educativos. En consecuencia, no tiene nada de extraño que esta noción particular se repita en relación con las prácticas de formación postescolares. Así, el hecho de que en ambos países las empresas favorezcan los métodos reglados de educación está ligado tanto a elementos estructurales específicos de cada uno de los países (grado de coercitividad, tamaño de las empresas y posibilidades de externalización) como a elementos culturales comunes a ambos países. Ahora bien, la acepción de la educación como característica societal es uno de los elementos mejor situados no sólo para dar cuenta del predominio de los métodos basados en los periodos de prácticas y los cursos,

sino que también sugiere poderosamente la posibilidad de que intervenga un principio de subrepresentación de las restantes metodologías. Se tiende así a una representación escolar de la formación conforme a la cual el acto formativo se reduciría a este único método, dejando en el olvido otras prácticas. Veremos posteriormente que, desde el momento en que el espectro de la formación se amplía al cuestionarse las prácticas educativas postescolares, también aumenta el número de declaraciones relativas a “las otras modalidades” educativas.

Declaraciones proporcionales a la “amplitud “ de la acepción de la formación

Es interesante comparar los resultados de cuatro encuestas diferentes sobre prácticas de formación, porque demuestran que cuanto más amplia es la acepción de formación, mayor también es el número de encuestas en las que se declaran prácticas de formación no regladas. Si nos atenemos a las declaraciones recogidas en la FQP93 ⁽¹⁾, las formaciones no regladas son inexistentes, porque no se pregunta sobre ellas. En cambio, en *Formation Continue 2000* ⁽²⁾ un 19,4 % de las personas formadas declaran haber seguido una formación en el puesto de trabajo (FEST ⁽³⁾) y un 5,5 % haber realizado autoformación, lo que suma un total del 24,9 % durante el periodo comprendido entre enero de 1999 y marzo de 2000. En comparación con la primera encuesta, “afloran” casi un 25 % de formaciones. Por su parte, la encuesta CVTS-2 revela que el 41 % de las empresas francesas declaran haber recurrido a como mínimo “otro tipo de formación” en 1999. Destaquemos por último que la encuesta de Eurostat *Life Long Learning 2003*, que diferenciaba entre las formaciones informales ⁽⁴⁾ y el resto de resto de formaciones, revela que el 53,8 % de los asalariados franceses declaran haber seguido como mínimo una formación informal en 2003. Pero, si bien es cierto que estas encuestas son difícilmente comparables, dado que no se refieren a las mismas poblaciones, ello no es óbice para que, en periodos próximos en el tiempo, la ampliación de la acepción de la formación en los cuestionarios conlleve una ampliación de las prácticas formativas consideradas en los cuestionarios.

⁽¹⁾ Encuesta *Formation Qualification Professionnelle* (Formación Cualificación Profesional) de 1993.

⁽²⁾ La FC 2000 es una encuesta complementaria a la encuesta sobre empleo con la que se intenta específicamente explicar las prácticas individuales en materia de formación continua en Francia.

⁽³⁾ Formación en situación de trabajo.

⁽⁴⁾ Aprendizajes derivados de circunstancias fortuitas o relacionadas con las actividades de la vida cotidiana.

Sin embargo, lo que ha podido observarse en Austria es válido también en Francia, ya que, y siempre según *Life Long Learning 2003*, el 82,2 % de los asalariados austriacos declaran haber seguido una formación inicial durante este periodo. Recordemos, que algunos años antes, los empresarios habían declarado que en 1999 habían establecido, en el 27 % de los casos, “otros métodos de formación” diferentes de los encuadrados como periodo de prácticas o curso.

Por lo tanto, tomando como “zócalo” de reflexión este enfoque basado en las acepciones societales, podemos avanzar una hipótesis en relación con las diferencias existentes entre las declaraciones de los empresarios (CVTS-2) y las de los asalariados (*Life Long Learning 2003*). Así, podría tratarse de una falta de ampliación del espectro de la formación en la encuesta CVTS-2, y ello entre una población (los empresarios) a menudo forzada a una medida “formal” de la formación continua, dos “parámetros” con los que no se han enfrentado los asalariados de *Life Long Learning 2003*.

Para concluir, podemos señalar que las próximas encuestas sobre las prácticas de formación de los empresarios pueden beneficiarse de esta ampliación del espectro de la formación, tal como ha sido el caso de los empleados de *Life Long Learning 2003*. Sólo entonces podremos evaluar la diferencia que pueda advertirse entre las declaraciones de los empresarios y las de los empleados, lo que también permitirá realizar una medición innegablemente más precisa de las diferentes acepciones de la formación. Al igual que Jourdan (*op. cit.*), que preconiza la elaboración de un referencial en materia de competencias comunes a los países miembros de la Comunidad Europea, podríamos abogar por un referencial común para los actos de formación en el marco de las encuestas que abordan esta cuestión.

Por último, no podemos concluir sin señalar los límites de un enfoque cuantitativo como el que acabamos de presentar. El recurso, que podríamos considerar bastante clásico, a enfoques más cualitativos parece necesario en este sentido, y no únicamente porque las encuestas realizadas mediante entrevistas brinden a los entrevistados la oportunidad de introducir representaciones más variadas de la formación, sino también porque permiten co-tejar representaciones diferentes de las formaciones entre los agentes de la empresa. Diferentes acepciones podrían así explicar la “falta de interés” de algunos asalariados por las formaciones propuestas por la empresa para la que trabajan.

Bibliografía

- Aventur, F.; Möbus M. (eds.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, édition enrichie, Magnard-Vuibert-Multimédia, 1999.
- Aventur F.; Campo C.; Möbus M. Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze, *Bref Céreq*, n°150, février 1999.
- Aventur F.; Möbus M. (éd.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert-Multimédia, marzo 1998.
- Aventur et al. Les activités des organismes de formation continue, *Bref Céreq* n° 115, diciembre 1995.
- Bentabet E.; Trouvé P. Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue, *Bref Céreq* n°123, septiembre 1996.
- Bentabet et al. Pratiques et représentations de la formation professionnelle dans les très petites entreprises, *Documents Céreq*, febrero 1997.
- Cam, P.; Chambrier, L.; Favennec, F. *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, Université de Nantes, faculté de Droit et des Sciences politique, Commissariat général du Plan, France, 1995.
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000.
- Cedefop; Blumberger et al. *Le système de formation professionnelle en Autriche*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome G.; Lassning, L. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen – Österreich*, document de travail non publié. Salónica, 1999.
- Dubar, C. De la deuxième chance au co-investissement: une brève histoire de la promotion sociale (1959-1993), in Dubar, C.; Gadéa, C. (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999a.
- Dubar, C. Pour une approche compréhensive de la promotion sociale, in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999b.
- Dubar, C.; Podevin, G. Formation et promotion en France depuis vingt ans, *Bref Céreq* n°59, 1990.
- Eurostat. *Concepts et définitions pour l'EFPC2*, edición 1999.

- Fournier, C.; Lambert M.; Perez C. *Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, Document CEREQ n°169, série observatoire, noviembre 2002.
- Fusulier, B.; Maroy C. *Modernisation des entreprises et formation des salariés*, Programme de recherche en sciences sociales, Organisation de l'entreprise, Services fédéraux des Affaires Scientifiques et culturelles, Louvain-La-Neuve, 1994.
- Géhin, J.P.; Méhaut, P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Coll. Pour l'emploi, éd. L'Harmattan, Paris, 1993.
- Géhin, J.P. L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985), *Formation Emploi*, n°25, 1989.
- Greinert, W.D. Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista europea de formación profesional*, n° 32, 2004.
- Heikkinen, A. Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional. *Revista europea de formación profesional*, n° 32, 2004.
- Jourdan, H. Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe, *Éducation Permanente*, n°165, diciembre 2005.
- Margirier, G. La place de la formation dans le changement technique, *Formation-Emploi* n°34, 1991.
- Perrenoud, P. Quelques traits distincts de la forme scolaire, *document de travail*, Ginebra, 1990.
- Revista europea de formación profesional*. Una historia de la formación profesional en Europa. De la divergencia a la convergencia , n°32, 2004.
- Steiner, K. Endbericht Österreich: "Bestandsaufnahme zur Ausbildungssituation in Österreich" in *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise- Allemagne, Autriche, Espagne, France*, Enquête-Analyse Leonardo pilotée par Françoise Gérard, Centre INFFO, 1997.
- Tanguy, L. Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et Emploi*, n°86, 2001.
- Tanguy, L. Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France? *La Documentation Française*, Paris, 1991.
- Théry, M.; Rousset, P.; Zygmunt, C. L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire. CEREQ, *Bref*, n°187, 2002.
- Verdier, É. L'insertion des jeunes "à la française": vers un ajustement structurel?, *Travail et Emploi* n°69, 1997.

Verdier, É. L'efficacité de la formation continue dans les PME, *Sociologie du travail*,/ n°3, pp. 295-320, 1990.

Zamora, P. Changements organisationnels, technologique et pratiques de formation dans les entreprises industrielles, Journées des 4 et 5 décembre 2003 organisée par le Centre d'Études de l'Emploi, 2003.

¿Cómo abordar la convergencia y divergencia de los valores de la cultura empresarial en Europa?

Asta Savanevičienė

Profesora asociada en la Facultad de Economía y
Dirección de Empresas de la Universidad Tecnológica de Kaunas, Lituania.

Gerhard Stark

Director de proyectos de consultoría y evaluación científicas
Director Gerente del ISOB *Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH*,
Wenzenbach/Regensburg, Alemania.

RESUMEN

La rápida evolución de las formas de cooperación en las empresas internacionales plantea un elevado número de problemas cuando los interlocutores empresariales aplican actitudes, aspiraciones y conductas configuradas en su entorno cultural propio. A menudo, estos interlocutores no tienen en cuenta las tradiciones de gestión y los sistemas de valores de los países en los que constituyen sus empresas. El desarrollo empresarial depende en gran medida de la sensibilización respecto al medio cultural, lo que exige a su vez el conocimiento de los valores culturales y de sus distinciones a los efectos de la cooperación internacional.

En este artículo se presenta un análisis comparativo de los valores de la cultura empresarial en cuatro países europeos (Grecia, España, Lituania y Austria). Se basa en los resultados del proyecto piloto del programa Leonardo da Vinci “*Training methodology of European cross-cultural business values*” (Metodología de la formación sobre valores empresariales transculturales europeos) (nº. LT/03/B/F/PP-171000).

Palabras clave

Leonardo da Vinci;
comparative analysis;
cultural environment;
management attitude;
labour relations; small
medium enterprise.

Leonardo da Vinci,
análisis comparativo,
entorno cultural,
management attitude,
cultura empresarial,
relaciones
empresariales,
pequeñas y medias
empresas

Introducción

Los valores culturales caracterizan el desarrollo empresarial a largo plazo, en cuanto que influyen en el modo en que el personal contempla sus tareas, sus soluciones, a sus compañeros, a la dirección de la empresa y sus reacciones, así como en sus actitudes ante los acontecimientos y ante la expansión. A menudo, la diferenciación cultural es fuente de malentendidos en la cooperación internacional (Czinkota, Ronkainen y Moffett, 2003; Sørderberg y Holden, 2002; Lewis, 2002; Krieger, 2001; Mathur, Zhang y Neelankavil, 2001; Kreikebaum, 1998; Jewell, 1998). Las diferencias interculturales no sólo obedecen a peculiaridades nacionales, sino también a la diversidad de la historia y del sistema económico de los distintos países. Todos estos factores influyen en los principios de organización de la actividad empresarial y generan diversos valores e imperativos culturales. Jackson señala que Europa, sobre todo en comparación con Japón y con los Estados Unidos, muestra valores culturales divergentes en el ámbito empresarial. No existe otra región del mundo en la que convivan tantas historias, culturas y lenguas diferentes en un espacio relativamente tan pequeño (Jackson, 2002). No existe una identidad nacional única, ni una lengua y una cultura comunes en el conjunto de la UE. Durante más de 70 años, cohabitaron en este espacio dos sistemas económicos totalmente diferentes, con valores culturales dispares.

En este artículo se ofrece un análisis comparativo de los valores de la cultura empresarial en cuatro países europeos (Austria, España, Grecia y Lituania). En el apartado primero se presenta un modelo teórico de los valores de la cultura empresarial en Europa. En el segundo se describe la metodología de investigación de la encuesta y del análisis. En el tercero, se exponen los resultados más importantes del análisis comparativo. En el último se consideran las posibilidades de resolución de los problemas derivados de las diferencias en los valores de la cultura empresarial.

1. Modelo teórico de los valores de la cultura empresarial

La cultura de una organización es un fenómeno polifacético, en el que se distinguen varios aspectos. No es posible abarcarlos todos. Sin embargo, merece la pena tratar de elegir los principales y concentrarse en los valores culturales fundamentales. El modelo de los valores de la cultura empresarial aquí expuesto se basa en la investigación teórica y empírica, y sigue dos principios:

- (1) las dimensiones seleccionadas representan las diferencias culturales más evidentes mencionadas en las tipologías culturales de las organizaciones;
- (2) las polaridades vienen dadas, no por el contraste de los aspectos en juego, sino por el análisis de sus peculiaridades.

Dimensiones del modelo ⁽¹⁾

Los valores culturales se presentan fundamentalmente como pares de dimensiones o polos.

Al evaluar la importancia del factor humano, se plantea el dilema de la **orientación a las relaciones o la orientación a la eficiencia empresarial**. Kotter y Heskett (1992) mantienen que, en una cultura orientada a la eficiencia empresarial, se presta la atención principal a las tareas. Los elementos básicos son el trabajo eficiente, el cumplimiento de objetivos y la realización de tareas. En una cultura orientada a la interrelación, tan importantes como la realización de tareas son la calidad de vida y las relaciones humanas dentro de la organización. La mayoría de los científicos consideran que una cultura basada en la eficiencia empresarial se orienta a la obtención de resultados. No se niega la importancia de las relaciones, pero tampoco se subraya. Tras exponer la tipología de la cultura orientada al aumento del valor, Pümpin, Kobi y Wüthrich (1983) destacan que la orientación a los resultados requiere aspiraciones, intensidad en el trabajo, esfuerzo y dedicación, y que este factor condiciona el éxito de una empresa (Kutscher, 2002).

Pueden observarse manifestaciones de estos aspectos en la tipología cultural de Cameron y Quinn (1999), en la que las relaciones constituyen el factor más importante en la cultura de clan, mientras que en la cultura de mercado prima la orientación a los resultados.

Schein (1992) sostiene que en el fomento de la competencia intercultural de una organización reviste gran importancia el aprendizaje, ya que éste atañe tanto a la eficiencia empresarial (aspiraciones de formación) como a las relaciones (tolerancia respecto a otras culturas). Señala asimismo que, en un entorno estable, la orientación a la eficiencia empresarial resulta mucho más segura, puesto que se hace hincapié en las tareas y los resultados. Por el contrario, en un entorno dinámico con fuertes dependencias tecnológicas y de otro tipo, deben ser más valoradas las relaciones, ya que propician la confianza y la cooperación, y estos elementos son esenciales para resolver problemas complejos. Schein mantiene que, en ocasiones, resulta difícil realizar tareas y afanarse por lograr buenos resultados sin establecer relaciones adecuadas.

En general, ambos perfiles son importantes y no se contradicen necesariamente entre sí. La creación de valor y la lucha por el beneficio forman parte de la naturaleza misma de las empresas, y la orientación a las relaciones podría considerarse una condición adicional de gran relevancia para garantizar la eficacia de la organización.

La *orientación al colectivismo* frente a la *orientación al individualismo* es una cuestión aún sin resolver, porque las respuestas dependen de la situación. Trom-

(¹) Savanevičienė (2002, 2004) ha descrito con detalle el modelo teórico de los valores de la cultura empresarial.

penaars (1993) subraya que este aspecto no es dicotómico, ya que individualismo y colectivismo pueden observarse en paralelo.

Hofstede (2000) fue el primero en considerar el individualismo como una independencia emocional respecto a la organización, que genera prioridades basadas en objetivos y soluciones individuales. Trompenaars (1993, 1997) caracteriza el individualismo como la aspiración a la libertad y la responsabilidad.

A pesar de esta diversidad, se han formulado algunas directrices respecto al desarrollo cultural. Hofstede (2000) mantiene que, en los países de cultura individualizada, la elevada movilidad de los empleados y el alto nivel de conciencia de éstos acerca de su propia situación condiciona la eficacia de las organizaciones. Pümpin, Kobi, y Wüthrich (1983) subrayan la orientación a la empresa como una expresión de identificación con ésta, con el trabajo en grupo y con la tolerancia respecto a los demás (en Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) considera que las culturas basadas en la personalidad tienen un futuro. La personalidad constituye el principal factor impulsor de la empresa en condiciones de competencia en las que se reconocen los méritos individuales de un empleado y las competencias y la responsabilidad se definen claramente. En cambio, la cultura colectiva (la empresa se percibe a través de la dependencia de los empleados respecto a ella; todos contribuyen con arreglo a sus posibilidades y prevalecen una responsabilidad común y una evaluación indirecta) se considera ineficaz, debido a las tendencias a la despersonalización.

Varios investigadores consideran la *orientación al formalismo o a la cooperación* como una característica de la cultura de una organización (Hofstede, 2000; Cameron y Quinn, 1999; Kotter y Heskett, 1992; Trompenaars, 1993, 1997). De acuerdo con Hofstede (2004), un rasgo cultural consiste en la evitación de la incertidumbre. Una organización puede caracterizarse como una estructura que posee un número considerable de disposiciones normativas por escrito.

Desde otro punto de vista, los perfiles de las dimensiones culturales de las organizaciones se consideran con frecuencia orientados a la universalidad o, por el contrario, a la particularidad. Kotter y Heskett (1992) entienden la universalidad como la concesión de prioridad a las normas abstractas, y subrayan la posibilidad de aplicar soluciones y métodos de este tipo en diferentes situaciones. La particularidad implica la concesión de prioridad a las relaciones y la búsqueda de soluciones individuales a las situaciones nuevas. Trompenaars (1993, 1997) sostiene que los defensores de la universalidad se rigen por el lema “no deseamos el caos, ni queremos rechazar la gestión centralizada”, mientras que los profetas de la particularidad declaran “no queremos burocracia ni estancamiento”. Diversos estudios han puesto de relieve que el Reino Unido, Alemania, Suiza y Austria son

los países de la universalidad, mientras que Rusia es el país de la particularidad. La necesidad de formalismo parece percibirse de manera diferente en la Europa oriental y en la occidental. Trompenaars (1993, 1997) defiende el vigor de una gestión centralizada con una libertad de acción suficiente.

Cameron y Quinn (1999) consideran la cultura orientada al formalismo una “cultura jerárquica” y la identifican con la burocracia de Weber. En ella, las organizaciones en su conjunto se caracterizan por la existencia de normas formales y políticas oficiales, por la elevada formalización de los lugares de trabajo, por la diversidad de procedimientos que regulan las actividades de los empleados y por el cumplimiento de planes. Este tipo de cultura resulta adecuado para las organizaciones en entornos estables.

En cambio, en un entorno dinámico uno de los factores más importantes que garantizan una labor eficaz de la organización es el de la gestión de los flujos de información. Bleicher (1992) concede más sentido a los métodos de transmisión de la información no normalizados, sino *ad hoc*. En su opinión, la organización orientada al formalismo es oportunista, es decir, busca normas y leyes que garanticen su seguridad. Con ello, no se ajusta a la realidad contemporánea. No obstante, los estudios empíricos ponen de relieve que, incluso en las condiciones actuales, se observan tendencias al formalismo en las empresas (Cameron y Quinn, 1999).

Hofstede (2000) fue el primero en aludir a la dicotomía entre *cooperación entre jefe y subordinado*, por un lado, y *gestión autocrática*, por otro, y en introducir el concepto de distancia a la autoridad. Hofstede destaca las características de la cultura orientada a la cooperación entre jefe y subordinado: descentralización, estructura jerárquica sencilla, pocas personas en puestos de autoridad, diferencias poco significativas en la remuneración, altas cualificaciones de los empleados de los niveles jerárquicos inferiores, y ausencia de diferencias de categoría entre los trabajadores manuales y los de oficina. Los estudios de Hofstede demuestran que en Europa prevalece la cultura orientada a la cooperación entre jefe y empleado (un indicio de escasa distancia a la autoridad).

Pümpin, Kobi, y Wüthrich (1983), en su tipología de las culturas, subrayan la orientación a la consideración de los subordinados como expresión de confianza, la cooperación y la comunicación mutua (en Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) destaca dos perfiles de gestión, la cultura de los emprendedores, por un lado, y la cultura tecnocrática, por otro, que corresponden respectivamente a la cultura orientada a la cooperación entre jefe y subordinado, y a la gestión autocrática. La cultura tecnocrática se caracteriza por que da prioridad a los métodos, los medios y la subordinación. La cultura de los emprendedores se entiende como cultura de liderazgo y de orientación a los subordinados. Los resultados de la investigación de Hagemann (2000)

sobre las empresas conjuntas germanorumanas ponen de relieve la existencia de conflictos debido a las grandes diferencias entre los directivos vinculadas tanto a su trabajo en economías diferentes durante un plazo prolongado como a los diferentes los estilos de gestión.

Trompenaars (1993, 1997), al analizar la cultura de *apertura* y la de *aislamiento*, señala que la orientación de una organización hacia una u otra refleja su dirección. La organización puede centrarse en las actitudes y las obligaciones “interiores”, o seguir señales y tendencias de desarrollo “exteriores”.

Al tratar de la apertura de una organización, el aspecto que se menciona con más frecuencia es el de su actitud ante los clientes (Cameron y Quinn, 1999; Scholz, 2000; Bleicher, 1992, etc.). Las cuestiones principales son: ¿trata de averiguar las necesidades de sus clientes? ¿Cómo reacciona ante los problemas de éstos? ¿Los trata como obstáculos?

El análisis de la apertura y el aislamiento culturales en el contexto de las relaciones de una organización con su entorno pone de relieve otro aspecto: la actitud ante los cambios (Bleicher, 1992; Koch, 2000). Actitud ante los cambios y apertura cultura son elementos interrelacionados. Una actitud favorable al cambio coloca a la organización en una posición abierta y dispuesta para aceptar los retos del entorno y reaccionar ante éstos. Una percepción hostil del cambio da lugar al aislamiento y a la evitación de las influencias externas.

Al referirse a las causas del aislamiento cultural, aparece el aspecto de la búsqueda de la estabilidad. La inclinación general hacia ciertas actitudes y valores condiciona la estabilidad de las actividades de una organización. No obstante, la búsqueda de la estabilidad también implica una resistencia a los cambios, salvo que la cultura existente sea favorable a éstos. Las creencias dominantes y profundamente arraigadas en una organización pueden convertirse en un poderoso impedimento al cambio (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998). El problema de las estrategias disponibles para superar la inmovilidad cultural ha sido examinado en varios estudios y debe considerarse al evaluar el nivel de apertura cultural. Para evitar que la cultura se convierta en un impedimento, Lorsch (1986) destaca la responsabilidad de los líderes en lo que respecta al reconocimiento de la importancia de la flexibilidad como un elemento constitutivo principal de la cultura organizativa.

Actividad frente a pasividad. Al analizar el origen de la actividad humana, Schein (1992) se pregunta si las personas son observadores reactivos, estáticos o pasivos del desarrollo de su organización, o si son proactivas y capaces de superar los sucesos pronosticados. Este aspecto de la cultura organizativa está estrechamente relacionado con el aprendizaje. En un entorno de desarrollo dinámico, la observancia pasiva de los acontecimientos y la reticencia al aprendizaje dan lugar a la pérdida de posibilidades organizativas y competitivas. El concepto de organizaciones “de aprendizaje” adquiere cada vez mayor importancia y requiere el desarrollo de una cultura orientada a la

formación, caracterizada por la presencia de empleados activos que deseen aprender y desarrollar competencias relevantes para el futuro.

Cameron y Quinn (1999) hacen hincapié en la actuación activa al definir la cultura de la *adhocracia*, considerada como aquella que no se distingue por los lugares de trabajo creativos y dinámicos, ni por ofrecer las condiciones necesarias para la autorrealización de los empleados activos. Aspectos relacionados con la actividad y la pasividad aparecen asimismo en la descripción del quinto componente de la cultura (Hofstede, 2000), un índice de orientación a largo plazo que alude a nuevos requisitos para las organizaciones. Un bajo índice de orientación a largo plazo indica una iniciativa, un riesgo y una innovación insuficientes. Loermans (2002), citando a Kim, señala que el proceso de aprendizaje de la organización se define como un factor que refuerza la capacidad de ésta para emprender actuaciones eficaces.

Schein (1992) extrae una conclusión importante en relación con el reconocimiento de las diferencias interculturales en el contexto de la integración europea. Mantiene que, mediante ese reconocimiento, una organización de aprendizaje puede desarrollar una competencia organizativa intercultural y controlar su futuro, reaccionando de manera apropiada a los requisitos que plantea su entorno.

El *equilibrio entre el trabajo*, por un lado, y *las necesidades personales y la familia*, por otro, es una cuestión de gran relevancia que exige definir prioridades en la vida y aprender a conciliar esas dos significativas partes de la existencia.

Tal equilibrio puede abordarse desde dos perspectivas: cómo influye la vida personal en la actividad laboral, y cómo afecta el trabajo a la vida personal. Una orientación excesiva a la satisfacción de los objetivos personales da lugar con frecuencia a una actitud despreocupada ante el trabajo. Tradicionalmente, este tipo de trabajadores se consideran irresponsables y no son apreciados por las organizaciones como empleados con futuro. A menudo, su desinterés se ve condicionado por una actividad aburrida, un deficiente microclima en la organización, etc. En todo caso, a primera vista, desde el punto de vista de la organización parece deseable una fuerte orientación del empleado hacia el trabajo. Buscar la realización de las capacidades propias en el trabajo o en conseguir un ascenso motiva a los empleados para trabajar duramente aplicando todas sus destrezas. Sin embargo, muchos investigadores (Jewell, 1998; Newstrom y Devis, 1997) han explicado el síndrome del empleado "quemado". Afanarse constantemente por completar todo a la perfección, por un trabajo intensivo y por la competencia afectan a las condiciones físicas y psicológicas de la persona.

Los resultados de la investigación de Kutscher (2002), en Inglaterra, ponen de manifiesto la mayor o menor importancia del trabajo para las personas procedentes de diversas culturas. La encuesta, realizada entre ciudadanos

de Estados Unidos, Alemania y Japón, puso de relieve que los japoneses consideran el trabajo más importante que los estadounidenses y los alemanes.

La *actitud ante la motivación* es un elemento que se analiza con frecuencia en el contexto de las diferencias interculturales.

Para elaborar la lista de factores de motivación, se han utilizado la pirámide de necesidades de Maslow y sus interpretaciones. A finales del decenio de 1950, Herzberg señaló que los factores de motivación (reconocimiento, carrera profesional, autorrealización, etc.) determinan un trabajo mejor y más productivo, mientras que los factores de higiene (condiciones de trabajo, remuneración, etc.) no son tan importantes (Scholz, 2000).

Una de las tipologías más completas desde el punto de vista de la interpretación de la motivación es la tipología cultural de Kluckhohn/Strodtbeck (Kutscher, 2002). Los autores distinguen entre la cultura de hacer y la de ser, así como la de “ser al crecer”. En la cultura de hacer juegan motivos externos, como unos salarios más altos, primas, ascensos y otros factores. La cultura de ser comprende motivos internos, como la satisfacción en el trabajo y otros.

Kluckhohn/Strodtbeck señalan que la cultura de Estados Unidos se orienta en gran medida a hacer. El buen trabajo se valora, y el malo se sanciona. Así lo demostraron Mathur, Zhang y Neelankavil (2001). Su estudio puso de relieve que la retribución económica es el motivo más importante para los directivos estadounidenses. Los de China, India y las Filipinas no prestan tanta atención a este factor. En la cultura de Estados Unidos, la retribución económica se percibe asimismo como una medida de reconocimiento y de éxito. En cambio, entre los directivos chinos son elementos motivadores importantes el respeto, la posibilidad de crecimiento y la cooperación.

Estos hallazgos demuestran que existen varias respuestas posibles a la pregunta de qué factores son los más motivadores. Los estudios llevados a cabo ponen de relieve la existencia de diferencias considerables en los distintos países. La realización de investigaciones en diversos países europeos puede proporcionar más información sobre los factores de motivación.

Sobre la base de las tipologías analizadas y los estudios empíricos realizados, se creó un modelo teórico, integrado por ocho componentes y caracterizado por polaridades que describen rasgos opuestos de los valores culturales en el ámbito de la empresa.

Las polaridades se concibieron sin ánimo de comparar entre sí las dimensiones, sino sólo de definir claramente sus peculiaridades con arreglo a lo expuesto. Una organización puede orientarse, por ejemplo, no sólo a las relaciones o a la eficiencia empresarial, o a la apertura o el aislamiento.

En la tabla 1 se presenta el modelo teórico de valores de la cultura empresarial desarrollado, con su perfil, dimensiones y rasgos distintivos.

Tabla 1. **Modelo teórico de valores de la cultura empresarial**

(1A) Orientación a las relaciones • confianza • buen clima de trabajo • la empresa concebida como una familia	(1B) Orientación a la eficiencia empresarial • orientación a los resultados • esfuerzo y dedicación • dimensión organizativa y técnica
(2A) Orientación al individualismo • el individuo como reconocimiento de la personalidad • concesión de prioridad a los logros individuales • responsabilidad y libertad individuales	(2B) Orientación al colectivismo • identidad con la empresa • multiperfil de los empleados (amplia cualificación) • trabajo en equipo
(3A) Orientación a la cooperación • dirección por objetivos • control de los resultados finales • cooperación entre departamentos	(3B) Orientación al formalismo • instrucciones escritas • relaciones formales • transmisión de la información normalizada
(4A) Orientación a la cooperación entre jefe y subordinado • participación de los subordinados en los procesos de toma de decisiones • el directivo como líder • delegación de tareas	(4B) Orientación a la gestión autocrática • relación jerárquica entre jefe y subordinado • el subordinado como ejecutor • control del proceso de trabajo
(5A) Orientación a la apertura • hincapié en los requisitos externos • actitud favorable a los cambios • flexibilidad	(5B) Orientación al aislamiento • hincapié en los factores internos • evitación del riesgo
(6A) Orientación a la actividad • desarrollo de competencias futuras • disposición a aprender • innovación	(6B) Orientación a la pasividad • retribución económica como principal estimulante • observación pasiva de los acontecimientos
(7A) Orientación a las necesidades personales y la familia • familia • salud • ocio • obligaciones en el trabajo	(7B) Orientación al trabajo • carrera profesional • desarrollo profesional
(8A) Orientación a los factores de motivación Prioridad a: • la aplicación del potencial propio • la posibilidad de ascenso • el respeto por uno mismo y los logros	(8B) Orientación a los factores de higiene Prioridad a: • el sueldo • las garantías sociales, la sensación de seguridad • las buenas condiciones de trabajo

Sobre la base de este modelo teórico, se preparó la metodología de investigación a fin de identificar semejanzas y diferencias culturales en cuatro países europeos.

2. Metodología de investigación

De acuerdo con Thomas (2002), muchos estudios sobre cuestiones relacionadas con la gestión intercultural adolecen de las siguientes deficiencias:

- no analizan la situación en los países de la Europa oriental;
- analizan únicamente organizaciones grandes;
- analizan únicamente un nivel de destinatarios (los directivos o los empleados).

En el estudio aquí comentado se trató de evitar tales defectos.

Se llevó a cabo, pues, un estudio piloto sobre los valores culturales de la empresa, en el marco del programa Leonardo da Vinci, en cuatro países europeos (Grecia, España, Lituania y Austria). Se analizaron empresas nacionales medianas (de 50 a 250 empleados con arreglo a la clasificación de la UE). En Grecia, España y Austria se distribuyeron 50 cuestionarios entre directivos y 100 entre subordinados. En Lituania, se distribuyeron 100 cuestionarios entre directivos y 400 entre subordinados. El estudio tuvo un carácter exploratorio.

Se encuestó a 32 empresas nacionales y hubo 455 consultados: en Austria, 14 directivos y 30 subordinados (8 empresas); en Lituania, 72 directivos y 298 subordinados (10 empresas); en España, 15 directivos y 21 subordinados (10 empresas); y 34 directivos y 71 subordinados en Grecia (4 empresas).

Los índices de devolución en Austria y España oscilaron entre el 21 y el 30 %, y pueden calificarse como bajos. En Grecia y Lituania, fueron del 68 al 71 %, y pueden definirse como elevados. En torno al 90 % de las empresas encuestadas eran medianas.

La metodología de investigación que se aplicó fue universal y adecuada para todas las empresas, independientemente de su tipo y su campo de actividad. La acotación de la población de la encuesta a determinados sectores debe contribuir a reducir las distorsiones de los resultados debidas a la generalización de las conclusiones a escala nacional. Se eligieron los sectores de confección y textil, muebles y alimentación, debido a su presencia en todos los países participantes.

Se evitó que los resultados dependieran de la consideración de un único nivel organizativo en las respuestas (tal es la tercera deficiencia señalada por Thomas (2002)). Para identificar los valores de la cultura empresarial en las empresas europeas (véase la tabla 1), se elaboraron dos cuestionarios, uno para los directivos y otro para los subordinados. En los primeros se preguntó por la conducta de los subordinados, y a éstos se les consultó por el sis-

tema de gestión, incluida la conducta de los directivos. Con ello se pretendió presentar una visión objetiva y exhaustiva de la actitud ante los valores culturales en diversas empresas. En la tabla 2 se ofrecen cuatro ejemplos de enunciados.

Tabla 2. Ejemplos de enunciados

	Orientación al aislamiento	Orientación a la actividad
Enunciado presentado a un directivo	Los subordinados siguen el siguiente principio: “la tarea de los directivos es pensar, la de los subordinados es ejecutar”.	Los empleados están dispuestos a compartir sus conocimientos y experiencias.
Enunciado presentado a un subordinado	Los directivos siguen el siguiente principio: “la tarea de los empleados es ejecutar las órdenes de los directivos”.	En la empresa se fomenta la puesta en común de conocimientos y experiencias.

Se prepararon cinco enunciados para las siete primeras orientaciones, que admitían tres posibles respuestas: “sí, de acuerdo”, “de acuerdo en parte”, “no estoy de acuerdo”. En cuanto a la octava orientación, la relativa a la motivación, se pedía que se clasificaran diez factores de motivación. De este modo, se podían ordenar éstos según su importancia. Para ofrecer los resultados se utilizaron estadísticos descriptivos. La diferenciación de valores de la cultura empresarial en los distintos países se comprobó mediante la aplicación de los criterios de Mann-Whitney.

3. Valores de la cultura empresarial en cuatro países europeos: resultados de un estudio piloto

En la tabla 3 se presenta la diferenciación de los valores de la cultura empresarial. Se fijó un nivel de significación de 0,05. Se rechazaron las hipótesis de igualdad (las diferencias se consideraron estadísticamente más importantes y fiables) cuando el valor de p no excedía de 0,05.

Tabla 3. Diferenciación de los valores de la cultura empresarial (*)

	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	8A	8B
punto de vista de los directivos																
Austria - Grecia	0,062	0,626	0,695	0,717	0,043*	0,002*	0,299	0,729	0,182	0,107	0,311	0,236	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Austria - Lituania	0,003*	0,135	0,764	0,120	0,100	0,512	0,078	0,416	0,169	0,188	0,813	0,005*	0,100	0,512	0,120	0,092
Austria - España	0,033*	0,788	0,100	0,002*	0,172	0,983	0,505	0,198	0,170	0,122	0,982	0,081	0,172	0,983	0,001*	0,002*
Grecia - Lituania	0,054	0,150	0,919	0,028*	0,457	0,000*	0,001*	0,649	0,839	0,000*	0,430	0,496	0,457	0,000*	0,571	0,466
Grecia - España	0,390	0,491	0,620	0,002*	0,476	0,001*	0,948	0,210	0,026*	0,003*	0,374	0,002*	0,476	0,001*	0,001*	0,000*
Lituania - España	0,500	0,128	0,582	0,000*	0,279	0,517	0,051	0,078	0,010*	0,839	0,712	0,000*	0,043*	0,002*	0,269	0,269
punto de vista de los subordinados																
Austria - Grecia	0,088	0,037*	0,072	0,228	0,029*	0,005	0,003*	0,602	0,609	0,000*	0,189	0,050	0,029*	0,005*	0,002*	0,003*
Austria - Lituania	0,019*	0,115	0,144	0,261	0,032*	0,972	0,006*	0,921	0,015*	0,049*	0,316	0,000*	0,032*	0,972	0,001*	0,001*
Austria - España	0,823	0,170	0,310	0,938	0,056	0,343	0,516	0,316	0,376	0,151	0,832	0,922	0,056	0,343	0,588	0,402
Grecia - Lituania	0,000*	0,000*	0,000	0,002*	0,516	0,000*	0,000*	0,482	0,000*	0,000*	0,000*	0,180	0,516	0,000	0,942	0,474
Grecia - España	0,031*	0,862	0,665	0,463	0,762	0,001*	0,005*	0,451	0,242	0,141	0,425	0,108	0,762	0,001*	0,158	0,380
Lituania - España	0,073	0,011*	0,025*	0,362	0,900	0,166	0,194	0,230	0,324	0,304	0,289	0,006*	0,900	166	0,171	0,325

(*) Las diferencias son estadísticamente significativas cuando el valor de $p \leq 0,05$ (Bühl, Zöfel, 2000).

Resulta obvio que las opiniones de los directivos sobre la conducta de los subordinados difieren entre Grecia y Lituania, y entre Grecia y España, y que lo mismo ocurre con las opiniones de los subordinados sobre el sistema de gestión entre Austria y Grecia, entre Austria y Lituania, y entre Grecia y Lituania (más de 4 dimensiones con un valor de $p \leq 0,05$). Únicamente coinciden las opiniones de todos los consultados en lo que respecta a la orientación a la gestión autocrática (valor de $p > 0,05$; véase la columna 4B).

Los resultados pormenorizados del estudio se muestran en el anexo. Cada dimensión de los valores culturales se deriva de cinco enunciados; por tanto, se presentan la media, la desviación estándar y la varianza de cada una de esas dimensiones (véase la tabla 4), así como el patrón de distribución de las respuestas a cada enunciado (véanse las tablas 5 a 18). Las medias de cada dimensión se muestran en la tabla 4. Oscilan de 1,74 a 2,67 (1A-7B). Las diferencias no significativas entre los dos polos de una dimensión están condicionadas por la expresión de desigualdad de las dimensiones que caracterizan a los diferentes rasgos. Este hecho se pone de relieve por la dispersión de rasgos caracterizada por la desviación estándar, que va de 0,22 a 0,81 (1A-7B). En resumen, nos centramos en ciertos enunciados, en los que se registró la mayor diferenciación de actitudes o valores de la cultura empresarial.

En lo que respecta a la orientación a las *relaciones humanas* o a la *eficiencia empresarial*, no se observa una fuerte superioridad de ninguna de estas dos dimensiones en ninguno de los países. Se aprecia un mínimo énfasis en una u otra de ellas en las respuestas de los directivos y los subordinados litua-

nos. Uno de los enunciados indicativos de una orientación a las relaciones humanas fue evaluado más bien negativamente tanto por los directivos como por los subordinados de Grecia, España y Lituania: la mayoría de los consultados subrayaron que las empresas carecen de una tradición propia de actividades de ocio y que no se fomentan éstas. En lo que respecta a la orientación a las relaciones humanas, hay coincidencia en algunos indicios de valoración positiva por parte de los directivos y subordinados de Austria y de Grecia. La mayoría señalaron que se mantienen conversaciones informales entre directivos y subordinados, por ejemplo, en los descansos para tomar café, en las que se comentan tanto problemas relacionados con el trabajo como asuntos personales.

Los directivos y subordinados austriacos y griegos, así como los directivos españoles y lituanos, subrayaron especialmente un indicio de valoración positiva de la orientación a la eficiencia empresarial, a saber, la creación de condiciones técnico-organizativas para la realización con éxito de las tareas.

El equilibrio entre *colectivismo* e *individualismo* resulta de las medias similares que presentan estas dimensiones en los distintos países. Coinciden las opiniones de los directivos sobre los rasgos del individualismo. No obstante, cabe señalar que recibieron una calificación bastante baja la responsabilidad de los empleados (excepto en España) y las ideas innovadoras. Se reconoció asimismo que los logros individuales de los empleados no se evalúan plenamente en el sistema de remuneración. Los empleados señalaron además que no se promueve especialmente la asunción de responsabilidades o el planteamiento de ideas innovadoras. Los consultados de todos los países coincidieron mayoritariamente en su respuesta al enunciado indicativo de una orientación al individualismo, el que indicaba que los subordinados tienen su propia opinión y la expresan. Directivos y subordinados (excepto los austriacos) subrayaron un rasgo del colectivismo: la capacidad para sustituir a los compañeros. Los directivos austriacos y españoles dieron una alta calificación al deseo de los subordinados de trabajar en equipo, mientras que éstos subrayaron el elevado nivel de asistencia mutua entre empleados.

Cooperación y formalismo. La menor orientación a la cooperación se dio en Lituania. Cabe destacar que las respuestas de los directivos y de los subordinados lituanos coincidieron en la escasa cooperación entre departamentos en el proceso de resolución de problemas. También los subordinados austriacos y griegos dieron a este enunciado la calificación más baja. Los directivos españoles dieron la calificación más alta a la orientación a la cooperación. Mencionaron la existencia de una adecuada transmisión vertical y horizontal de la información. Todos los consultados, a excepción de los directivos austriacos y lituanos, subrayaron la importancia de la posición adoptada por

la empresa. Los subordinados de Lituania y Austria, y en particular de Grecia, pusieron de manifiesto la existencia de una amplia diferencia de remuneración entre distintos niveles de empleados, y entre directivos y subordinados.

En resumen, en las empresas austriacas podemos señalar la existencia de una orientación media tanto a la cooperación como al formalismo. La orientación al formalismo es superior en Grecia. Comparada con otros países, registra las puntuaciones más elevadas. De conformidad con los respectivos índices, los directivos españoles y lituanos hicieron hincapié en la cooperación, mientras que los subordinados subrayaron el formalismo. Este hecho puede explicarse por la subjetividad: mientras que los directivos se afanan por mostrar las mejores características en sus opiniones, los subordinados evalúan éstas de manera crítica.

En cuanto a la orientación a la *cooperación entre jefe y subordinado* o a la *gestión autocrática*, se registraron niveles paralelos en todas las empresas encuestadas. No obstante, este dato puede explicarse por la amplia gama de resultados del estudio. Al aludir a la orientación a la cooperación entre jefe y subordinado, la mayoría de los subordinados de Lituania y de Austria dieron una baja calificación al intento de los directivos de animar a los empleados a conseguir mejores resultados al realizar nuevas tareas. Puede parecer paradójico, pero la mayoría de los directivos lituanos convinieron en que los empleados necesitan su estímulo para emprender una nueva tarea y luchar por conseguir resultados mejores. Esto ilustra que los directivos, aunque identifiquen una situación, a menudo no emprenden medidas para modificarla. Al evaluar la orientación a la gestión autocrática, coinciden las respuestas de la mayoría de los directivos en todos los países. Los directivos se mostraron de acuerdo con que la calidad del trabajo y los resultados son mejores cuando el proceso de trabajo se somete a control. Los subordinados de Lituania convinieron mayoritariamente en que la opinión de un directivo siempre es la definitiva, mientras que los de España mostraron el menor grado de acuerdo con tal enunciado.

En cuanto la orientación a la *apertura* o al *aislamiento*, los directivos de todos los países consideraron preferible la primera. No obstante, las medidas encaminadas a promoverla son evaluadas de manera crítica por los subordinados, que muestran inclinación hacia rasgos de aislamiento. Cabe señalar que las empresas lituanas pueden considerarse una excepción, ya que manifiestan la menor orientación a la apertura, y la mayor al aislamiento. Dos de los enunciados que recibieron peor calificación fueron los que afirman que los subordinados no están interesados en los cambios de las nuevas tecnologías y las formas modernas de organización del trabajo, mientras que, en opinión de los subordinados, los directivos no ofrecen las posibilidades necesarias para familiarizarse con los cambios. Las actitudes favorables a

los cambios en la empresa y la orientación a los requisitos externos y las necesidades de los clientes recibieron una calificación elevada en el contexto de la apertura; sin embargo, la orientación a la apertura es muy inferior a la orientación a la pasividad.

Actividad y pasividad. Comparando los resultados, debe destacarse que muchos consultados lituanos dieron prioridad a la pasividad y concedieron una calificación baja a la orientación a la actividad. Puede extraerse la conclusión general de que, en opinión de los directivos, los empleados son pasivos y sólo da resultado el estímulo económico. Por otra parte, los directivos consideran el control como el principal factor impulsor de la eficacia. Tal parecer pone de relieve un grado elevado de falta de confianza. Los empleados, por su parte, sostienen que los directivos siguen el principio de que "la tarea de los empleados consiste en ejecutar las órdenes de los directivos".

En cualquier caso, todos los directivos subrayaron la disposición de los subordinados a compartir su experiencia y aprender unos de otros.

Los directivos griegos, españoles, lituanos y austriacos opinaron lo mismo en lo que atañe a las *necesidades personales*. Los directivos griegos manifestaron un grado superior de orientación al *trabajo*, haciendo hincapié sobre todo en la importancia de la carrera profesional: responsabilidad y compromiso con el trabajo, por ejemplo, dedicando un mayor número de horas si es necesario. Los subordinados de todos los países, excepto los de Lituania, convinieron en que la orientación exclusiva al trabajo hace que la vida pase sin que el interesado se entere.

Tanto directivos como subordinados prestaron más atención a los *factores de higiene* (aparecen como los dos factores más motivadores el sueldo y las condiciones de trabajo adecuadas) que a los *factores de motivación* (tabla 11).

4. Análisis

En general, el estudio, a pesar de su carácter exploratorio, pone de relieve la existencia de diferencias en los valores de la cultura empresarial. Kreikebaum (1998) señala que la conducta de jefes y empleados depende de la cultura organizativa y de los valores apreciados en el país de que se trate. Es lógico que se destaquen los valores predominantes en las empresas lituanas. La orientación a la gestión autocrática pasa a un primer plano. Las orientaciones a las relaciones humanas, a la eficiencia empresarial, al individualismo, al colectivismo, a la cooperación, a la actividad y la apertura obtienen calificaciones menores. Los valores de la cultura empresarial se ven influidos por un pasado de economía planificada y, posteriormente, por las condiciones de una economía en transición. Así, cabe suponer que estos procesos siguen teniendo una enorme importancia para las actitudes de directivos y empleados ante las tareas, sus soluciones, los cambios y la expansión.

sión. Sin embargo, se observan también diferencias en las actitudes en otros países. No puede pasarse por alto la cultura del país con el que se entra en contacto. Cuanto mayor es el grado de divergencia cultural, más alta es la posibilidad de conflicto.

Desde el punto de vista de la convergencia o divergencia de los valores culturales, existen dos visiones opuestas de las posibilidades de integración cultural (Glase, 2000; Scholz, 2000; Czinkota, Ronkainen and Moffett, 2003; etc.). La primera, ajustada a la teoría de la convergencia, señala que, en las condiciones actuales de economía de mercado, globalización y logros científico-técnicos, el desarrollo de empresas en países distintos se basa en los métodos modernos de gestión y comunicación, y esto elimina las diferencias culturales. Thomas (2000) presenta la siguiente argumentación de la convergencia cultural:

- (a) los factores culturales influyen en una organización menos que los económicos y tecnológicos. Obviamente, hay una diferenciación cultural a cierta escala; sin embargo, puede considerarse como una variedad en los países desarrollados;
- (b) la convergencia cultural es especialmente fuerte cuando ciertos aspectos se desarrollan de manera uniforme en diferentes países.

La segunda visión se basa en los supuestos de la teoría de la divergencia, según la cual las distinciones culturales se mantienen en el proceso de desarrollo de las organizaciones y, en las condiciones de globalización, incluso se hacen más evidentes. Puede incluso preverse la posibilidad de asimilación de las estructuras formales de gestión y comunicación empresarial. Sin embargo, la conducta de los compañeros como valor cultural permanece inalterada.

Indudablemente, la modificación de las condiciones del entorno influye en los cambios de los valores culturales, pero éstos no pueden realizarse con rapidez, porque los valores son condicionalmente estables. Pueden destacarse varias etapas en la formación de éstos. En primer lugar, es importante conocer las diferencias entre los mismos. De acuerdo con Adler (2002), la ceguera cultural (optar por no percibir las diferencias culturales) limita nuestra capacidad para beneficiarnos de la diversidad, restringiendo nuestra capacidad para minimizar los problemas causados por la diversidad cultural y maximizando las ventajas potenciales que ofrece. La segunda etapa consiste en comprender esas diferencias. En tercer lugar, hay que percibir cuáles de tales valores son pertinentes y deben desarrollarse para elevar la competitividad internacional de la empresa.

Pueden distinguirse algunos aspectos que influyen en el desarrollo de los valores de la cultura empresarial. Entre ellos se encuentran la actividad de la enseñanza superior, encaminada a impartir una formación básica y permanente, y el papel de la empresa en la formulación de las directrices principales sobre la formación de estos valores.

En lo que atañe a la diferenciación de los valores en sí, puede haber ciertos impedimentos que dificulten, en el caso de los países postsoviéticos, la integración en los mercados europeos occidentales. Cabe mencionar algunas limitaciones derivadas de la influencia de la enseñanza superior. Por ejemplo, al analizar la estructura de edades de la Universidad Tecnológica de Kaunas (Lituania), se ha observado que el promedio de edad de los profesores es de 61 años, y el de los profesores asociados, 51, mientras que la media general del personal docente es de 47. Cabe suponer que las actitudes y los puntos de vista del período soviético siguen influyendo en gran medida en el proceso educativo en esta universidad. En todo caso la aplicación de conceptos de gestión modernos y de valores de la cultura empresarial tales como el colectivismo, la cooperación entre jefes y subordinados, y la orientación a las relaciones humanas, difiere un poco de los conceptos teóricos. Por ejemplo, las relaciones entre jefe y subordinado se han desarrollado mediante sistemas obligatorios de participación que establecen sólo formalmente la intervención de los empleados en el proceso de presentación y análisis de propuestas, generando así la ilusión de participación en la toma de decisiones. Se ha creado una percepción distorsionada de estos conceptos y, además, se ha generado incredulidad respecto a su ejecución y eficacia. Por lo demás, debe reconocerse que el aspecto más débil del personal científico-docente es el conocimiento insuficiente de lenguas extranjeras, lo que limita su rango de visión, la cooperación y las posibilidades de intercambio de experiencias, así como el atractivo de la institución en sí para estudiantes extranjeros. De esta forma, el sistema educativo no está suficientemente abierto. Es indispensable un cambio del sistema para formar actitudes básicas ante los valores de la cultura empresarial y su diferenciación que eliminen cualquier obstáculo a la integración en los mercados internacionales.

La convergencia de los valores de la cultura empresarial depende en gran medida de la política empresarial. La enseñanza de estos valores constituye un proceso complejo que implica la necesidad de que sean conocidos en las empresas de los distintos países y de que se adopten directrices básicas al respecto en cada empresa. Debe permitirse que este proceso avance por sí solo. Es posible destacar algunos aspectos que se consideran muy importantes en el desarrollo de los valores culturales de toda empresa. En primer lugar, deben definirse estos valores claramente y presentarse a los empleados. En segundo lugar, deben preverse planes de estudio basados en la organización de seminarios que impartan conocimientos teóricos e información práctica, y que permitan analizar además la importancia de dichos valores y las dificultades de su desarrollo. En tercer lugar, ha de crearse un sistema de apoyo que fomente el interés de los empleados.

En general, los procesos de integración europea conllevan la interacción cultural en diversos ámbitos. El rápido proceso de convergencia de los valores de la cultura empresarial dependerá de la capacidad de las institucio-

nes docentes para desarrollar de forma significativa valores culturales destinados a un espacio empresarial intereuropeo. Dependerá además en gran medida de la disposición de las empresas a aceptar nuevas tendencias y requisitos de desarrollo, así como a crear los factores impulsores que garanticen un aprendizaje sistemático de la diferencia y la importancia de los valores de la cultura empresarial.

Bibliografía

- Adler, N.J. *International dimensions of organizational behaviour*. 4th ed. South-western College Pub Publishing, 2001.
- Bühl, A.; Zöfel, P. *SPSS Version 10: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 7th ed. Boston: Addison Wesley, 2000.
- Bleicher, K. *Das Konzept integriertes Management*. Frankfurt: Campus Verlag, 1992.
- Cameron, K.S.; Quinn, R.E. *Diagnosing and changing organizational culture*. Boston: Addison-Wesley, 1999.
- Czinkota, M.R.; Ronkainen, I.A.; Moffett, M.H. *International business*. Mason, Ohio: Thomson/South-Western, 2003.
- Glaser, E. *Cultural divergence or convergence: what is better for the individual, the group, and the organisation?* Linz: Universidad Johannes Kepler. Disponible en Internet: http://www.lang.uni-linz.ac.at/Glaser/research/Cultural_divergence.htm [consultado: 31.01.2008].
- Hagemann, H. *Die Diagnose und Handhabung interkultureller Konfliktpotentiale und Konflikte in deutschen Tochtergesellschaften und Joint-Ventures in Rumänien*. Bamberg: Universität Bamberg, 2000.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations*. 2nd ed. Londres: Sage, 2000.
- Jakson, T. *International HRM: a cross-cultural approach*. Londres: Sage, 2002.
- Jewell, L.N. *Contemporary industrial/organizational psychology*. 3rd ed. Brooks Cole Publishing, 1998.
- Koch, R. *The Financial Times guide to strategy: how to create and deliver a useful strategy*. 2nd ed. Londres: Financial Times Prentice Hall, 2000.
- Kotter, J.P.; Heskett, J.L. *Corporate culture and performance*. New York: Free Press, 1992.
- Kreikebaum, H. *Organisationsmanagement internationaler Unternehmen: Grundlagen und neue Strukturen*. Wiesbaden: Gabler, 1998.
- Krieger, C. *Erfolgsfaktoren interkultureller Strategischer Allianzen*. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, 2001.
- Kutscher, M. *Internationales Management: mit 100 Textboxen*. 2th ed. München: Oldenbourg, 2002.

- Lewis, R. *Kultūry sandūra. Alma littera*. 2002, p. 430.
- Loermans, J. Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 6, No 3, 2002, p. 285-294.
- Lorsch, J.W. Managing culture: the invisible barrier to strategic change. *California Management Journal*, Vol. 28, No 2, 1986, p. 95-109.
- Mathur, A.; Zhang, Y.; Neelankavil, J.P. Critical managerial motivational factors: a cross cultural analysis of four culturally divergent countries. *International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 1, No 3, 2001, p. 251-267.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. Londres: Prentice Hall, 1998.
- Newstrom, J.V.; Devis, K. *Organizational behavior: human behavior at work*. Londres: McGraw-Hill, 1997.
- Savanevičienė, A. Preconditions of the model formation for intereuropean values of business culture. *Engineering Economics*, Vol. 28, No 2, 2002, p. 26-30.
- Savanevičienė, A. The inspiration of cultural business values in Europe. In: *Žinerinė ekonomika*, Vol. 40, No 5, 2004, p. 82-89.
- Schein, E.H. *Organizational culture and leadership*. 2nd ed. San Franzisko: Jossey Bass, 1992.
- Scholz, C. *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltens-theoretische Grundlagen*. München: Vahlen, 2000.
- Søderberg, A.M., Holden, N. Rethinking cross cultural management in a globalizing business world. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2002, Vol. 2, No 1; 2002, p. 103-121.
- Thomas, A. Einführung in die Problematik kultureller Unterschiede. In *China Conference Review: Dokumentation der China Conference in Bayreuth 27.-29.6.1999*. Bayreuth: AIESEC Bayreuth, 2000, p. 21-32.
- Thomas, D.C. *Essentials of international management: a cross-cultural perspective*. Londres; Sage, 2002.
- Trompenaars, F. *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf: ECON Verlag, 1993.
- Trompenaars, F.; Hampden-Turner, C. *Riding the waves of culture understanding cultural diversity in business*. 2nd ed. Londres: Nicholas Brealey, 1997.

Anexo – Tablas 4 a 19

Tabla 4. Dimensiones de los valores interculturales: número de casos (N), media (M), y desviación estándar (DE) de acuerdo con los directivos (D) y subordinados (S) por país

País	Función	Dimensión	N	M	DE	V, %	Dimensión	N	M	DE	V, %
AT	M	Relaciones (1A)	14	2,54	0,57	22	Eficiencia (1B)	14	2,41	0,49	20
	S		30	2,27	0,69	30		30	2,16	0,66	30
EL	M		34	2,30	0,63	29		34	2,39	0,57	24
	S		71	2,27	0,65	28		71	2,33	0,64	27
ES	M		15	2,17	0,73	33		15	2,39	0,66	27
	S		21	2,15	0,74	34		21	2,32	0,78	33
LT	M		82	2,11	0,77	36		82	2,25	0,68	30
	S		297	1,86	0,76	41		297	2,06	0,71	34
AT	M	Individualismo (2A)	14	2,35	0,49	21	Colectivismo (2B)	14	2,38	0,53	22
	S		30	2,15	0,58	27		30	2,31	0,59	25
EL	M		34	2,32	0,65	28		34	2,37	0,56	24
	S		71	2,27	0,67	29		71	2,39	0,57	24
ES	M		15	2,36	0,66	28		15	2,67	0,46	17
	S		21	2,23	0,66	29		21	2,32	0,71	31
LT	M		82	2,18	0,65	30		82	2,13	0,63	29
	S		297	1,93	0,70	36		297	2,17	0,71	32
AT	M	Cooperación (3A)	14	2,21	0,43	19	Formalismo (3B)	14	2,27	0,51	22
	S		30	2,29	0,65	28		30	2,14	0,65	30
EL	M		34	2,11	0,69	32		34	2,44	0,50	20
	S		71	2,21	0,73	33		71	2,53	0,60	23
ES	M		15	2,35	0,63	26		15	2,16	0,64	30
	S		21	2,01	0,74	36		21	2,31	0,81	35
LT	M		82	2,06	0,66	32		82	2,12	0,70	33
	S		297	1,99	0,71	36		297	2,28	0,67	29
AT	M	Cooperación directivo – subordinador (4A)	14	2,19	0,47	21	Gestión autocrática (4B)	14	2,08	0,42	20
	S		30	2,19	0,64	29		30	2,06	0,67	32
EL	M		34	2,38	0,66	27		34	2,26	0,63	27
	S		71	2,19	0,57	26		71	2,25	0,65	29
ES	M		15	2,15	0,66	30		15	1,92	0,58	30
	S		21	2,15	0,63	29		21	2,01	0,76	38
LT	M		82	2,21	0,69	31		82	2,27	0,63	28
	S		297	2,08	0,71	34		297	2,29	0,66	28
AT	M	Apertura (5A)	14	1,99	0,46	23	Aislamiento (5B)	14	2,07	0,26	12
	S		30	1,97	0,38	19		30	2,19	0,35	15
EL	M		34	2,27	0,40	17		34	2,19	0,34	15
	S		71	2,24	0,46	20		71	2,17	0,37	17

País	Función	Dimensión	N	M	DE	V, %	Dimensión	N	M	DE	V, %
ES	M		15	2,24	0,57	25		15	2,00	0,28	14
	S		21	1,90	0,52	27		21	2,08	0,36	17
LT	M		82	1,93	0,48	24		82	2,16	0,37	17
	S		297	1,74	0,46	26		297	2,20	0,35	16
AT	M	Actividad (6A)	14	2,04	0,31	15	Pasividad (6B)	14	2,16	0,28	13
	S		30	2,1	0,54	25		30	1,95	0,39	20
EL	M		34	2,24	0,42	18		34	2,14	0,35	16
	S		71	2,16	0,57	26		71	2,16	0,42	19
ES	M		15	2,07	0,43	20		15	2,2	0,44	20
	S		21	2,22	0,58	26		21	1,98	0,43	21
LT	M		82	1,94	0,45	23		82	2,42	0,32	13
	S		297	1,97	0,55	27		297	2,29	0,32	14
AT	M	Necesidades personales, familia (7A)	14	2,33	0,31	13	Trabajo (7B)	14	2,15	0,35	16
	S		30	2,47	0,34	13		30	2,14	0,44	20
EL	M		34	2,08	0,52	25		34	2,47	0,54	22
	S		71	2,24	0,49	21		71	2,39	0,46	19
ES	M		15	2,17	0,30	13		15	2,16	0,32	14
	S		21	2,31	0,22	9		21	2,04	0,43	21
LT	M		82	2,19	0,35	16		82	2,22	0,39	17
	S		297	2,32	0,37	16		297	2,16	0,36	16

N.B. La media primaria oscila entre 1 y 3: "sí, de acuerdo" = 3, "de acuerdo en parte" = 2, "no estoy de acuerdo" = 1.

Tabla 5. Relaciones (porcentaje de respuestas)

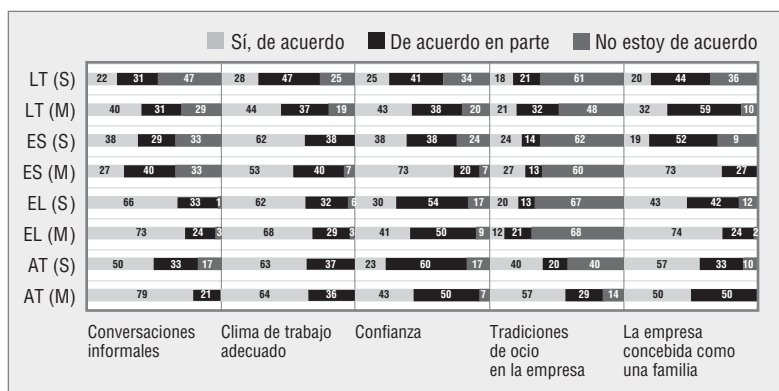


Tabla 6. Eficiencia empresarial (porcentaje de respuestas)

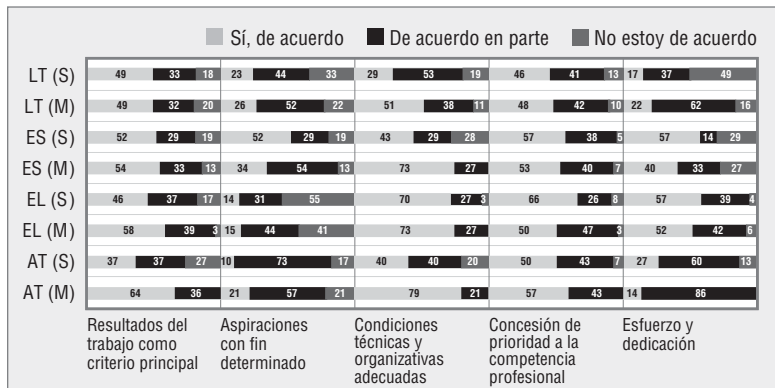


Tabla 7. Individualismo (porcentaje de respuestas)

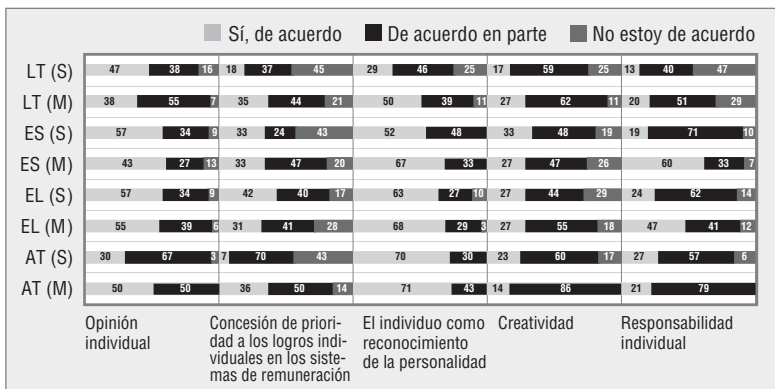


Tabla 8. Colectivismo (porcentaje de respuestas)

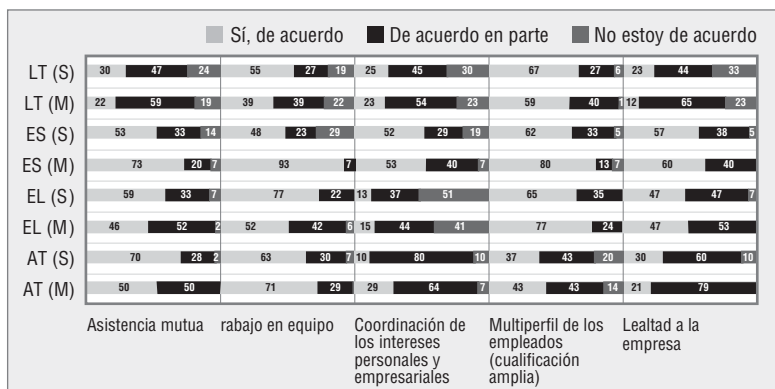


Tabla 9. Formalismo (porcentaje de respuestas)

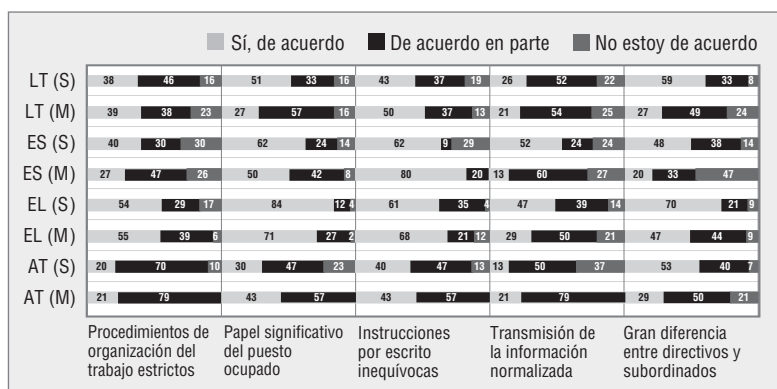


Tabla 10. Cooperación (porcentaje de respuestas)

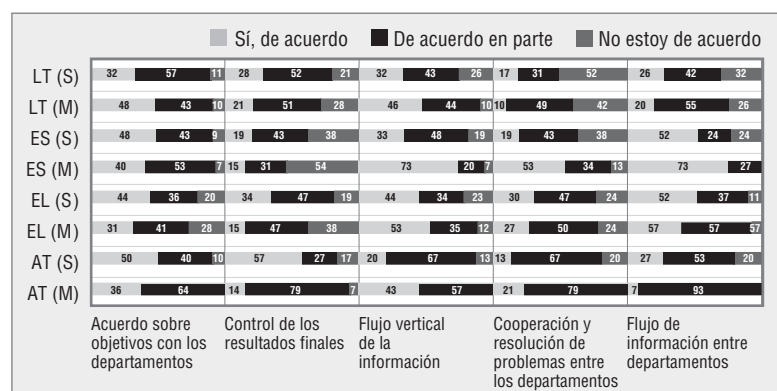


Tabla 11. Cooperación entre directivos y subordinados (porcentaje de respuestas)

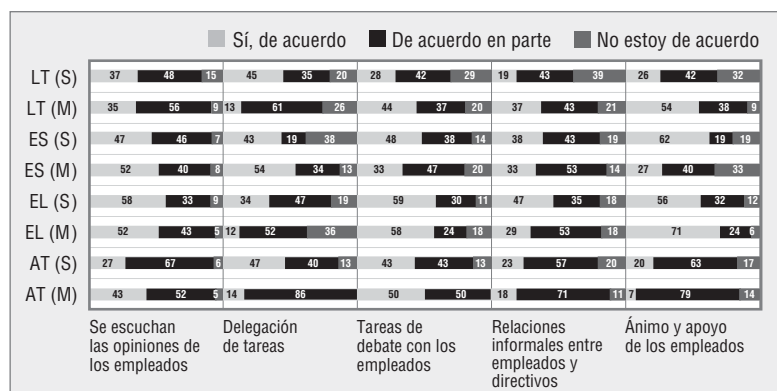


Tabla 12. Gestión autocrática (porcentaje de respuestas)

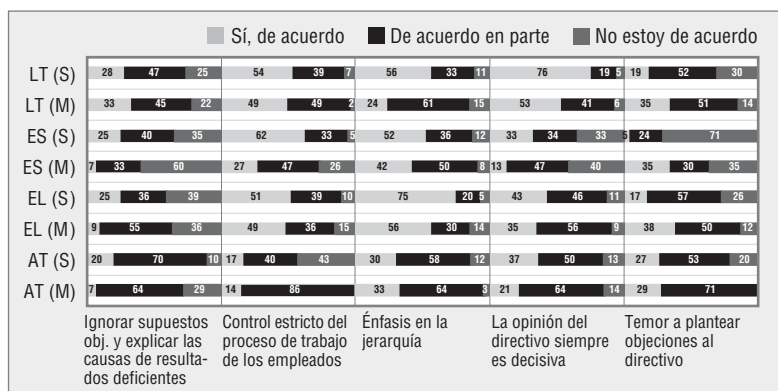


Tabla 13. Apertura (porcentaje de respuestas)

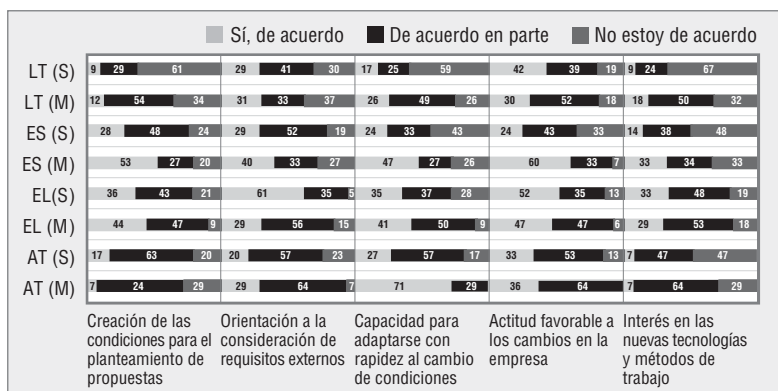


Tabla 14. Aislamiento (porcentaje de respuestas)

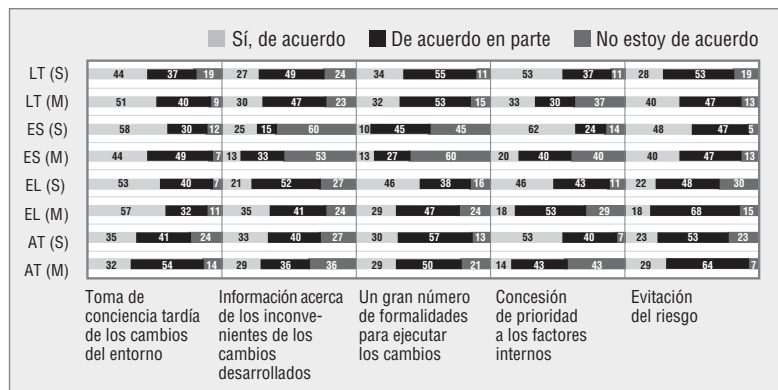


Tabla 15. Actividad (porcentaje de respuestas)



Tabla 16. Pasividad (porcentaje de respuestas)

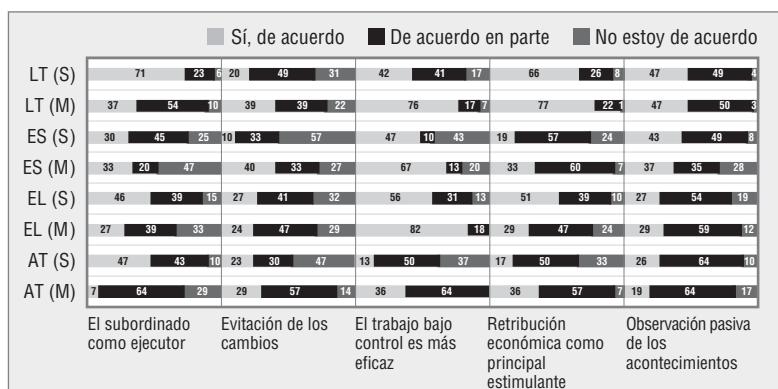


Tabla 17. Necesidades personales, familia (porcentaje de respuestas)

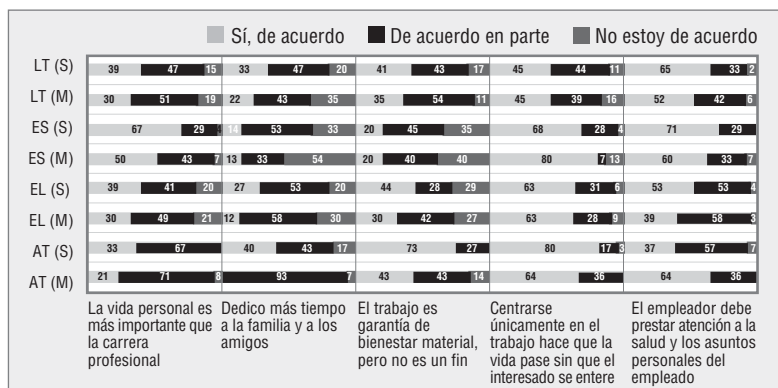


Tabla 18. Trabajo (porcentaje de respuestas)

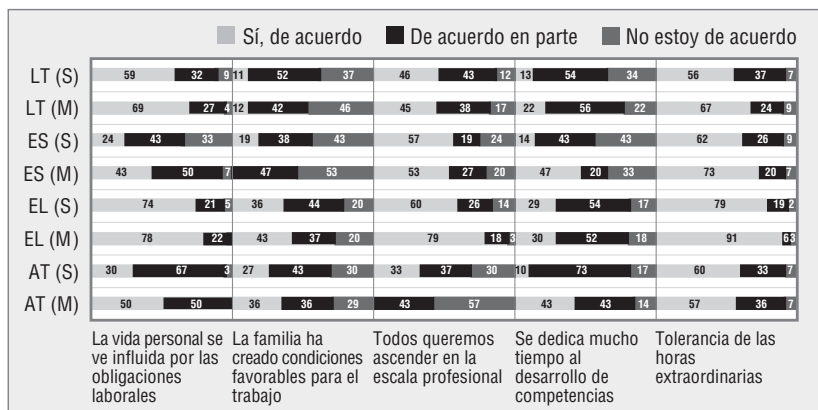


Tabla 19. Clasificación de los factores estimulantes de los empleados

	(1: el factor más importante; 10: el factor menos importante)									
LT (S)	1	2	3	4	6	7	9	8	5	10
LT (M)	1	2	3	5	4	6	9	8	7	10
ES (S)	1	7	2	8	4	5	6	3	9	10
ES (M)	1	6	2	7	4	8	3	5	10	9
EL (S)	1	3	2	6	4	5	9	7	10	8
EL (M)	1	3	2	7	4	5	6	8	10	9
AT (S)	2	6	4	5	1	8	10	7	3	9
AT (M)	1	4	3	10	2	6	7	8	5	9
	Sueldo	Seguridad social	Buenas condiciones de trabajo	Buena relación con el jefe	Micro-clima adecuado	Respeto y reconocimiento	Carrera profesional	Aprendizaje y desarrollo	Trabajo estimulante	Posibilidad de expresarse

La construcción social de las cualificaciones: una perspectiva del sector de la hostelería

Tom Baum

Profesor de Gestión de Turismo y Hostelería Internacionales
Strathclyde Business School, Universidad de Strathclyde,
Glasgow, Escocia – t.g.baum@strath.ac.uk

RESUMEN

El presente documento aborda la naturaleza de las cualificaciones en el trabajo del sector servicios, con atención especial al turismo internacional y, dentro de éste, a la hostelería. En él se analiza la función de los factores relacionados con la experiencia (culturales, emocionales y estéticos) en la preparación de las personas que acceden a un empleo en el sector. El artículo tiene en cuenta el contexto específico del trabajo en los países en desarrollo y en las comunidades de trabajadores migrantes en Europa. Por último, concluye que la experiencia cultural y contextual es un factor importante para determinar la demanda de cualificaciones del trabajo en la hostelería.

Palabras clave

Service work, tourism, hospitality, skills, experience economy, employment, less developed countries

Prestación de servicios, turismo, hostelería, cualificaciones, economía de la experiencia, empleo, países en desarrollo

Introducción

El trabajo en servicios como el turismo y, en concreto, la hostelería se ha estimado en general “poco cualificado” tanto en las publicaciones académicas (Westwood, 2002) como en la prensa general. Es un reflejo de algunos aspectos del trabajo en este sector, ampliamente difundidos, que se centran en el bajo nivel de las cualificaciones, los bajos salarios, la elevada dependencia del trabajo estacional, la alta rotación de personal y otros problemas relacionados. Constituye una descripción válida en el contexto de los países desarrollados. Sin embargo, varios autores (Baum, 1996; Burns, 1997) ponen en tela de juicio este estereotipo, ya que representa una percepción del trabajo y de las cualificaciones basada en la perspectiva occidental y técnica. Estos enfoques se desarrollan en teorías que consideran que las cuali-

ficaciones para los servicios basados en la experiencia (Pine y Gilmore, 1999) incluyen un “paquete” de atributos muy diversos que trascienden las interpretaciones tradicionales de este trabajo, centradas principalmente en aspectos técnicos de entrega del producto. Entre estos atributos se encuentran el reconocimiento de la importancia de lo que pueden denominarse “cualificaciones genéricas” (comunicación, resolución de problemas, TIC, idiomas) (Baum, 2006), así como las dimensiones emocional (Hochschild, 1983) y estética (Nickson, Warhurst y Witz, 2003). La complejidad de las demandas del lugar de trabajo, incluso para los trabajadores que podrían denominarse semicualificados, va en aumento en el sector (Cedefop; Jonckers, 2005). El complejo conjunto de cualificaciones para la hostelería se defiende en la tesis de Rigby y Sanchis (2006, p. 31), en la que se afirma que las cualificaciones son una construcción social y están definidas “como resultado de un proceso social que ha causado desigualdades que reflejan las actuales estructuras del poder”. El presente artículo sostiene que el concepto según el cual las cualificaciones para la hostelería se derivan de la experiencia cultural y social es especialmente pertinente en el caso de la hostelería internacional. La causa está en que el sector depende, para su cultura operativa y de gestión, de un paradigma firmemente arraigado en las tradiciones occidentales, en la de Estados Unidos en general y, en menor medida, en la de Europa (Nickson y Warhurst, 2001).

En el presente artículo se cuestionan las definiciones estereotipadas de las cualificaciones en el sector de la hostelería y se argumenta que éstas dependen en gran medida del contexto y tienen una aplicación limitada fuera de las economías desarrolladas de Europa Occidental y Norteamérica. En un nivel práctico, las conclusiones de nuestro análisis tienen consecuencias para la formación en el sector de la hostelería de muchos países europeos fuertemente dependientes de trabajadores migrantes de otras zonas de Europa y fuera de ella.

Las cualificaciones y el sector de la hostelería

Definir lo que son en realidad las cualificaciones, cuestión importante que precede a este debate, no es tarea sencilla. Riley y cols. (2002) señalan que “la cualificación va siempre acompañada de controversia, puesto que las percepciones que se tienen de ella son muy subjetivas y relativas. Decidir quién está y quién no está cualificado es, inevitablemente, un problema” (p. 143). Bradley y cols. (2000) explican los diversos criterios que pueden usarse para definir una cualificación. Se preguntan si deben tenerse en cuenta las cualificaciones formales de una persona, la formación que se exige para desempeñar un puesto o la capacidad para llevar a cabo tareas complejas. En

realidad, todos estos criterios intervienen en la formación de nuestro concepto de cualificaciones, a los que se superpone, además, la construcción social que la tradición, el género y el origen étnico imponen a nuestra interpretación de lo que es y no es un trabajo cualificado.

En consecuencia, puede afirmarse que en el trabajo de la hostelería y las cualificaciones que éste exige no hay muchos elementos que puedan considerarse singulares del sector. Hay, no obstante, una tesis que defiende que el contexto y la combinación de estas cualificaciones determinan la existencia de atributos singulares [véanse, por ejemplo, Lashley y Morrison (2000), en relación con la naturaleza de la hostelería; Hochschild (1983) en su análisis de la mano de obra emocional, y la obra de Nickson, Warhurst y Witz (2003), que añaden el concepto de mano de obra estética al racimo de cualificaciones del sector]. El contexto de la hostelería, variado en muchos aspectos, tiene un interés especial desde la perspectiva de los recursos humanos. La hostelería se caracteriza en general por el predominio de la pequeña empresa, complementada en los últimos años por la presencia cada vez mayor de operadores multinacionales de mayor tamaño. Desde el punto de vista geográfico, el sector está bastante disperso, se encuentra representado en la mayoría de las comunidades, y sus instalaciones y servicios están adaptados para reflejar el interés por lugares, climas y mercados. Las empresas de hostelería suelen tener una actividad temporal, variable estacionalmente pero también dentro de un mismo día y una misma semana. Estas características influyen en las funciones que los trabajadores desempeñan en los países desarrollados al ofrecer productos y servicios de hostelería. Keep y Mayhew (1999, p. 8-9) lo han resumido así:

- tendencia a los salarios bajos, salvo que se vea contrarrestada por la escasez de trabajadores cualificados;
- predominio de horarios poco habituales y de turnos que no coinciden con los del resto de la familia;
- incidencia escasa de las políticas de igualdad de oportunidades y predominio masculino en los trabajos de nivel superior y mejor retribuidos;
- estructuras profesionales escasas o nulas;
- prácticas de contratación informales;
- falta de adopción de modelos formalizados de “buenas prácticas” para la gestión y el desarrollo de los recursos humanos;
- presencia sindical poco significativa;
- niveles elevados de rotación de personal;
- dificultades para la contratación y la retención de personal.

El debate sobre las cualificaciones se basa en una consideración más amplia y genérica que las incluye en el contexto de la evolución del empleo, la tecnología y la formación profesional, en economías tanto desarrolladas como en desarrollo. El mayor vacío en esta materia, que el presente do-

cumento intenta llenar, es hasta qué punto un trabajo que se percibe como “poco cualificado” en el mundo occidental y desarrollado puede describirse de igual manera en otros ámbitos, habida cuenta de los diferentes enfoques en lo que respecta a experiencia, la cultura, las comunicaciones, la lengua y las relaciones que le acompañan en los países en desarrollo. El sector de la hostelería, en su forma más internacional y globalizada, está dominado por una perspectiva cultural y operativa marcadamente occidental (Dunning y McQueen, 1982; Nickson y Warhurst, 2001), que permite que haya lo que podría denominarse una “proximidad cultural y de experiencias” entre la manera en que operan las empresas en los países desarrollados occidentales y la experiencia de la mayoría de los trabajadores que, tradicionalmente, han ofrecido productos y servicios a sus clientes. En este sentido, los trabajadores han compartido experiencias tanto en la prestación como en la recepción de servicios; es decir, han “estado en el lugar” de los consumidores a los que sirven. Por el contrario, hay notables diferencias culturales y de experiencia entre, por una parte, los establecimientos internacionales de hostelería similares en países en desarrollo o menos occidentalizados y, por otra, el personal que ofrece sus productos y servicios a los clientes. Estos trabajadores tienen menos probabilidades de “estar en el lugar” de sus clientes; no hay experiencia compartida. En otras palabras, allí donde este modelo internacionalizado de “economía de la experiencia como consumidor” no está extendido entre los trabajadores del sector, cabe la posibilidad de que se produzca una deficiencia de cualificaciones en la oferta de servicios y experiencias a los consumidores internacionales. Es tal el volumen de las recientes cohortes de migrantes a Europa Occidental (muchos de los cuales consiguen su primer trabajo en la hostelería), que muy bien pueden ser eliminados éstos culturalmente del sector en el que trabajan (Baum, 2006).

En términos generales, el trabajo en el sector de la hostelería (y, por tanto, las cualificaciones que exige) se caracteriza por la diversidad tanto en sentido horizontal como vertical. En un sentido horizontal, el sector incluye una amplia gama de trabajos en varios ámbitos clave de producción y servicio. Los estudios en la materia se centran en ámbitos de prestación de servicios fundamentalmente de comidas y, en menor medida, de alojamiento y vuelos. Guerrier y cols. (1998) y otros autores se han ocupado de esta cuestión en profundidad. En cambio, son muchos más escasas las investigaciones sobre ámbitos más amplios del trabajo en la hostelería, en especial, los empleos que han aparecido con la expansión de los servicios y funciones en este campo (receptionistas, animadores, operarios de centralitas de reservas). Cabe afirmar que, aunque lleva debatiéndose mucho tiempo la cuestión de si el sector es “singular” (Lashley y Morrison, 2000), no hay la menor duda de que las cualificaciones técnicas y, desde luego, otras de carácter más amplio, que

se emplean en él tienen poco de singulares. La mayoría de ellas tienen también aplicación e importancia en otros sectores económicos. Es probable que las personas que trabajan en ámbitos en los que se produce un solapamiento de cualificaciones con el turismo y la hostelería, como las citadas anteriormente, se consideren relacionadas con su ámbito genérico de cualificaciones, y no tanto con este mercado de trabajo específico.

Las características y la organización del sector están sometidos a reestructuración y cambio evolutivo continuos. Tal cambio tiene importantes consecuencias en el mercado de trabajo y las cualificaciones a medida que las empresas transforman la gama de servicios que ofrecen (Hjalager y Baum, 1998) o responden a los imperativos de la moda y las tendencias del mercado de consumo. La diversidad vertical del trabajo en el turismo y la hostelería está representada por una clasificación más tradicional que abarca desde los niveles no cualificados a los de supervisión y dirección, pasando por los semicualificados y cualificados. Esta perspectiva “tradicional” del trabajo y, por tanto, de las cualificaciones se describe en parte en la obra de Riley (1996, p. 18), en la que se indica que, para los trabajadores, los niveles de trabajo “no cualificado” y “semicualificado” suponen el 64 % del total, frente al 22 % correspondiente al trabajo “cualificado”. La cifras que ofrece Azaro (2005) para Malasia, aunque no se basan en datos directamente comparables, indican que los puestos no directivos en el sector del turismo se desglosan en un 19 % para los puestos no cualificados y un 42 % para los semicualificados y cualificados. Son cifras que apuntan a cierta diferencia en la percepción de las cualificaciones del sector entre las economías desarrolladas y las economías en desarrollo.

Estas simplificaciones enmascaran una importante diversidad organizativa en las empresas del sector, que es reflejo del tamaño, la ubicación y el régimen de propiedad de las mismas. El contenido real del puesto y de las cualificaciones del trabajo en el sector está subordinado a estos factores, de modo que los nombres de los puestos (por ejemplo, director de restaurante, *adjunto del chef*, guía turístico) casi con seguridad enmascaran una serie de responsabilidades, tareas y cualificaciones muy diferentes para los puestos en distintos contextos.

Resulta útil la aplicación que hace Riley del modelo “débil-fuerte” de mercado de trabajo interno para ilustrar la relación que tiene su estructura de la mano de obra con diversos elementos externos, incluidos los requisitos educativos, los puntos de acceso al empleo, las diferencias salariales en el lugar de trabajo y el porcentaje de sindicación. Este análisis tiene importantes repercusiones en el estatuto del trabajo en el sector del turismo y la hostelería, y en el atractivo que ofrece el sector tanto en términos de empleo como de oportunidades educativas/formativas. Como hemos visto, Keep y Mayhew (1999) señalan que las características del trabajo en el sector de la hoste-

lería tienden a confirmar el estatus de “débil” atribuido por Riley al mercado de trabajo nacional.

En el perfil de cualificaciones del sector, a su vez, influye el mercado de trabajo del que dispone, tanto de forma directa como a través de los centros de formación y educativos. Las características del mercado de trabajo interno débil, en sí mismas, imponen presiones descendentes en las expectativas de cualificaciones que los empresarios tienen de sus trabajadores, y esto, a su vez, influye en la naturaleza y el nivel de formación que ofrece el sistema educativo. Hay un ciclo evidente de disminución de las cualificaciones, en parte debido a las demandas reales de trabajo en el sector o a las expectativas del consumidor sobre lo que éste puede ofrecer, pero también a las percepciones de los posibles trabajadores y a las expectativas de los empresarios en relación con ellos.

Como ya hemos apuntado, tanto en la prensa popular como en las fuentes académicas, gran parte del trabajo en el sector de la hostelería se considera dominado por un perfil de baja cualificación. Shaw y Williams (1994) señalan que este tipo de trabajo suele considerarse, con cierta crudeza y es posible que injustamente, como el realizado por personas “sin estudios, sin motivación, sin formación e improductivas” (p. 142), tesis que respalda Westwood (2002) cuando califica el trabajo de prestación de servicios como “mal pagado, de escaso prestigio, poco respetable, de escaso provecho, sin futuro” (p. 3). Bradley y cols. (2000) aplican los mismos términos a los servicios en un sentido más amplio, o nueva economía, al cuestionar la hipótesis de una revolución de cualificaciones en Gran Bretaña, señalando que “los trabajos suelen exigir escasa cualificación, en especial en los sectores de crecimiento más rápido” (p. 129).

Sin embargo, Burns (1997) pone en tela de juicio la base para dividir el empleo en el sector del turismo en las categorías de “cualificado” y “no cualificado”, siguiendo un enfoque posmoderno que defiende que tal separación tiene algo de construcción social. Este concepto hunde sus raíces en, primero, los paradigmas de la planificación de la mano de obra para el sector manufacturero y, segundo, en el poder tradicional de los sindicatos para controlar el acceso al lugar de trabajo mediante largos periodos de aprendizaje profesional. Burns fundamenta su tesis en una consideración útil de la definición de cualificaciones en el sector del turismo y la hostelería, señalando que:

“... los distintos sectores que abarca la hostelería como sector adoptan diferentes enfoques de sus recursos humanos, y que algunas de tales diferencias (...) se deben a que los trabajadores se hayan “organizado” o no en el pasado (ya sea mediante sindicatos o mediante organizaciones de trabajadores con procedimientos de comunicación formalizados)” (p. 240).

Este análisis del mercado de trabajo interno fuerte lleva a Burns afirmar que en sectores “organizados” como las compañías aéreas y las empresas hoteleras, con unas estructuras de relaciones del personal claramente definidas, las cualificaciones se reconocen y valoran. Por el contrario, los segmentos del catering y la comida rápida “funcionan con una cultura empresarial en la que el trabajo se contempla desde el punto de vista de los costes, que deben mantenerse en el nivel más bajo posible” (p. 240), y en la que las cualificaciones, por tanto, ni se valoran ni se desarrollan. La definición de las cualificaciones del sector que ofrece Burns pretende trascender las capacidades meramente técnicas que asumen las que utilizan los descriptores de “sin cualificar” o “de baja cualificación”. Esto puede vincularse con la analogía que hace Ritzer (2004) del lugar de trabajo en el sector servicios, en el sentido de que trabajar en este tipo de entorno exige algo más que la mera capacidad de operar en un nivel técnico. A los trabajadores se les hacen demandas emocionales para que se muestren en todo momento positivos, alegres e incluso divertidos. La capacidad de soportar tales demandas debe reconocerse como una auténtica cualificación.

Este argumento lo respalda también Poon (1993), que señala que los nuevos trabajadores del sector turístico:

“Deben formarse para ser fieles, flexibles, tolerantes, amables y responsables (...) en todos los establecimientos de hostelería con éxito son los trabajadores los que destacan (...) La tecnología no puede sustituir a un trabajador cordial” (p. 262).

El relieve que concede Burns a las “demandas emocionales” como dimensión añadida a las cualificaciones en el sector, lo ha desarrollado Hochschild (1983) con su introducción del concepto de mano de obra emocional en la economía de los servicios, basado en un estudio del personal de cabina de una compañía aérea. Hochschild sostiene que a los trabajadores del sector servicios se les exige que controlen sus emociones en beneficio de los clientes y, en parte, se les paga por ello. Del mismo modo, Seymour analiza la contribución de lo que ella denomina “mano de obra emocional” a la prestación de servicios tradicionales y de comida rápida, y concluye que ambos ámbitos exigen considerables elementos emocionales además de meras cualificaciones técnicas.

En la hostelería, a las exigencias relativas a la mano de obra emocional pueden añadirse las que, en materia de cualificaciones, Nickson, Warhurst y Witz (2003) describen como propias de la “mano de obra estética”, es decir, las cualificaciones necesarias para parecer, sonar y comportarse de una manera compatible con los requisitos del puesto y con las expectativas de los clientes. En muchos casos, la exigencia de una mano de obra estética implica la obligación por parte de los trabajadores de demostrar su capacidad para responder a los imperativos de la moda y a las tendencias en el mer-

cado de consumo, lo que supone la exclusión social de muchos grupos y culturas de la sociedad. El concepto de mano de obra estética hace referencia a la apariencia, pero también al bagaje cultural, a la capacidad de quienes trabajan en contacto con el público para comprender y encajar culturalmente con éste según las condiciones que les dicta. El personal del sector servicios necesita en algunos contextos (compañías aéreas, hoteles de lujo, bares y discotecas de moda) tener la posibilidad de intervenir de manera informal en conversaciones con sus clientes sobre política, música, deportes y prácticamente cualquier otro tema imaginable, a menudo desde una perspectiva internacional. Este requisito presupone un cierto nivel de educación previa y contacto con la cultura, así como un compromiso de mantenerse al día en estos temas.

El trabajo en la hostelería y el concepto de distancia social

Burns sostiene, con acierto, que la idea de baja cualificación del trabajo en el sector del turismo y la hostelería es específica del contexto y tiene su origen en una perspectiva occidental. El autor alude a lo inapropiado de tal idea cuando se aplica a entornos como las Islas Salomón, Sri Lanka y las Islas Cook. De igual modo, Baum (1996) cuestiona la afirmación de que la hostelería es un ámbito de trabajo con escasa cualificación en todo el mundo. Gran parte del debate sobre la universalidad de las cualificaciones se ha centrado en las competencias de gestión y, entre otros, Lubatkin y cols. (1997) han elaborado un razonamiento según el cual en los niveles de responsabilidad administrativa hay más elementos comunes que de separación entre los países desarrollados y los países en desarrollo. En todo caso, no hay muchos estudios comparables que se hayan interesado por el trabajo que realiza el personal en contacto con el público en el sector servicios y, de hecho, Farashahi y Molz (2004) defienden el reconocimiento de la divergencia en las culturas organizativas de empresas de todo tipo que operan en países desarrollados y en países en desarrollo. La tesis de Baum se basa en los supuestos culturales que hay detrás de este trabajo en el sector de la hostelería y el turismo internacionales y occidentalizados, mientras que las cualificaciones técnicas se definen en relación con una progresión relativamente fluida desde la vida doméstica y de consumo al lugar de trabajo. En los países en desarrollo, estos supuestos no pueden aplicarse, ya que los trabajadores acceden a las empresas de hostelería y turismo sin una aculturación sobre Occidente (por ejemplo, sin conocer los utensilios e ingredientes de la cocina y el servicio occidentales). En consecuencia, el aprendizaje técnico es considerablemente más exigente de lo que pueda ser en las comunidades oc-

cidentales. También lo son las cualificaciones sociales e interpersonales en lo que respecta al aprendizaje previo, ya sea el relativo a las cualificaciones lingüísticas (saber inglés es un requisito previo en muchos países para trabajar en el sector) o el referente a comunicaciones culturales más amplias. Partiendo de esta premisa, Baum afirma que el trabajo que en Australasia, Europa y Estados Unidos puede considerarse “no cualificado”, en otras partes exige una inversión notable en educación y formación, y, por tanto, no puede considerarse por igual en todo el mundo. Esta cuestión empieza a adquirir importancia en Europa Occidental, puesto que la combinación del déficit de mano de obra en el sector servicios y del aumento de la migración procedente de los nuevos países candidatos a la adhesión a la Unión Europea y de otras partes significa que pueden haber perdido validez los supuestos tradicionales referentes a las cualificaciones en relación con las personas que acceden a la formación y al trabajo en el sector.

Para entender el contexto de las cualificaciones en el sector de la hostelería en los países en desarrollo es conveniente reflexionar sobre la naturaleza de la relación entre estos trabajadores y sus clientes desde el punto de vista de su formación y de su contacto con el paradigma del sector internacional. Baum (2006) considera la cuestión a la luz de la “distancia social” que hay entre las dos partes interesadas en una transacción turística. En los países desarrollados, señala, el sector se ha convertido en un ámbito de participación masiva, observándose una tendencia creciente a la creación de una mano de obra que reproduce su mercado de consumo en su variedad de experiencias. El crecimiento de las oportunidades de trabajo estacional, a tiempo parcial y temporal en la mayoría de los segmentos del sector significa que, para muchos jóvenes, los puestos en empresas relacionadas con el turismo representan un contacto temprano con el mundo laboral. Por otro lado, estos mismos trabajadores son a menudo consumidores relativamente experimentados y han participado en buena medida en viajes tanto nacionales como internacionales. Además, sus relaciones sociales en sentido amplio durante su niñez y juventud han tenido lugar dentro de un paradigma cultural que tiene muchos puntos en común con numerosos aspectos del turismo y la hostelería internacionales por lo que respecta a las herramientas, los productos y las normas de etiqueta que comparten el entorno doméstico y el profesional. Así pues, en los países desarrollados tenemos una proporción notable de trabajadores con sólidos conocimientos y experiencia de las necesidades de sus clientes, y las diferencias entre unos grupos y otros no presentan la importancia que tuvieron en el pasado.

Una de las fuerzas impulsoras de este proceso de cambio ha sido, desde luego, económica, ya que la prosperidad general en los países desarrollados, en combinación con una reducción general del coste en términos reales del turismo y la hostelería, significa que éstos son mucho más

asequibles para los consumidores. Ahora bien, la democratización de la participación del consumidor y del trabajo no es un fenómeno exclusivamente económico en los países desarrollados. Como hemos visto, si el trabajo tenía antes una base predominantemente técnica, ahora incluye una serie de lo que podrían denominarse sofisticadas cualificaciones genéricas, que abarcan ámbitos como las comunicaciones, los idiomas y las tecnologías de la información, así como aportaciones propias de la mano de obra emocional y estética. En consecuencia, el sector intenta atraer trabajadores que cumplan los requisitos de la mano de obra emocional y estética y que puedan estar así mucho más cerca de sus clientes. Algunos empresarios necesitan contratar lo que Nickson, Warhurst y Witz (2003) llaman trabajadores “de diseño” (*style workers*), es decir, personas que se corresponden física y emocionalmente con su entorno de trabajo, capaces de identificarse con los productos y servicios que venden, así como con las expectativas y los objetivos de compra de sus clientes. Guerrier y cols. (1998) se refieren a este proceso en el contexto de Singapur, en el que los trabajadores del sector servicios tienen muy en cuenta la marca al escoger su lugar de trabajo, como se observa a continuación:

“Los jóvenes modernos de Singapur se muestran reacios a trabajar en el sector servicios salvo que la imagen del producto responda a su concepto de la moda. Trabajar en Gucci significa que el producto pasa a formar parte de su propia serie de accesorios” (Guerrier y cols., 1998, p. 34).

Ahora es preciso que desviemos el debate desde los países desarrollados a los países en desarrollo, que son también los de más reciente incorporación al avance del sector de la hostelería internacional y en los que la participación de los consumidores no está en el mismo nivel. Aquí, la distancia social entre clientes y trabajadores es considerable, parecida a la que había en los primeros días de intercambio comercial en lo que ahora son los países del mundo desarrollado. Hay evidentes barreras económicas para la participación como consumidores por parte de los trabajadores del sector en los países más pobres de África, Asia y el Caribe. No obstante, como ya hemos señalado, la distancia social no es un fenómeno exclusivamente económico y, en muchas partes del mundo desarrollado, presenta también dimensiones culturales y políticas. El turismo y la hostelería internacionales, así como la cultura en la que se desarrollan, suelen presentarse desde una perspectiva predominantemente occidental, mucho más alejada de la vida diaria de las personas que viven en la India, Tanzania o Cuba que de los habitantes de Australia, Canadá o los Países Bajos. Esta combinación de divergencias (económicas, culturales, políticas, de experiencia) es la que origina la gran distancia social entre los clientes y los trabajadores en los países en desarrollo. Tal distancia social, a su vez, nos ayuda a identificar las

distintas demandas de cualificaciones que se observan en relación con este trabajo en los países en desarrollo, en comparación con los contextos en los que hay una mayor proximidad cultural y de experiencia entre los trabajadores y los clientes.

Nuestro debate hasta el momento se ha basado principalmente en análisis conceptuales. No es fácil encontrar análisis empíricos que trasciendan lo anecdótico sobre esta cuestión concreta. Uno de los estudios que abordan el tema es el de Baum y cols. (2006). En él se hace un análisis empírico detallado del trabajo en contacto con el público en el sector de la hostelería en siete ámbitos de cuatro continentes (Brasil, China, Egipto, Irlanda, Kenia, Kirguistán y Malasia) tanto del mundo desarrollado como de los países en desarrollo, perfilando al personal que atiende al público en hoteles de acuerdo con sus antecedentes, perfiles de formación, experiencia laboral y percepciones de las cualificaciones y desarrollo de éstas. Los resultados ponen de relieve las notables diferencias profesionales y de formación entre los trabajadores de este segmento de la hostelería. Merece la pena resumir las principales conclusiones del estudio, que son las siguientes:

- los trabajadores aportan unos perfiles educativos y de formación muy diferentes a un lugar de trabajo en gran medida corriente (técnico), reflejo de factores económicos y relacionados con el mercado de trabajo, aunque también culturales; es más probable que los trabajadores de los países en desarrollo hayan seguido un programa formal de adquisición de cualificaciones técnicas que les prepare para su trabajo, a diferencia de lo que sucede con sus homólogos en países desarrollados;
- el trabajo en contacto con el público muestra claras diferencias de género en distintos contextos culturales, observándose una proporción mucho más elevada de trabajadores masculinos en los países en desarrollo;
- los trabajadores aportan al ámbito de trabajo unos perfiles de cualificaciones muy diferentes en áreas como la del conocimiento de una segunda lengua además de la materna (los trabajadores de los países en desarrollo tienen una gama de este tipo de cualificaciones bastante más amplia que la de sus homólogos de los países desarrollados);
- la estabilidad laboral varía bastante según el contexto: la duración del empleo en un hotel concreto y en un puesto específico puede ser desde muy corta hasta bastante larga, y está estrechamente relacionada con el desarrollo económico del país; la rotación de personal es más alta en los países desarrollados;
- la ambición profesional varía según el contexto y abarca una gama que va desde un firme compromiso con el trabajo en contacto con el público y el sector hotelero en general hasta un compromiso bastante menos rígido; los trabajadores de los países más desarrollados parecen tener un sentido mucho menos acentuado del compromiso profesional con el sector;

- hay una considerable discrepancia entre los encuestados en relación con la importancia que se da a los aspectos específicos del trabajo en contacto con el público, observándose variaciones según el contexto; los trabajadores de los países en desarrollo se centran más en las cualificaciones técnicas tradicionales que en el conjunto más amplio de cualificaciones que se esperan en países más desarrollados;
- entre los trabajadores de los países desarrollados y de los países en desarrollo se observan diferencias claras en lo que respecta a los conceptos de categoría laboral, de percepción de la posición vinculada a una jerarquía de cualificaciones, de carrera profesional y oportunidades de carrera, de compromiso profesional y de desarrollo de las cualificaciones en el lugar de trabajo.

Los resultados de este estudio respaldan, tímidamente, la tesis desarrollada en el presente artículo: que las demandas del trabajo en el sector de la hostelería varían en función del contexto económico y de desarrollo. Esta investigación sugiere que para trabajar en empresas de hostelería internacional, los trabajadores de los países en desarrollo necesitan aportar al lugar de trabajo un nivel más alto de formación especializada y de educación general para asumir las demandas del puesto. Hay una clara necesidad de ampliar esta investigación a otros ámbitos de trabajo en el sector de la hostelería, en particular a los que suelen asociarse con la baja cualificación, como los servicios de bebidas y comidas.

Conclusiones y consecuencias

La teoría de que el acceso a las cualificaciones se deriva de la experiencia social y cultural tiene consecuencias prácticas tanto para los educadores profesionales como para los empresarios. Para las empresas internacionales de hostelería que contratan a trabajadores de países en los que los niveles de experiencia social y cultural no son muy acordes con la cultura imperante en el sector, el verdadero desafío es ayudarles a salvar estas diferencias. No es un desafío desdeñable y es probable que no pueda lograrse con los procesos de formación convencionales. En el sector actual de la hostelería internacional, es una cuestión a la que se enfrentan las empresas que prestan estos servicios en países en desarrollo y que exige adoptar medidas en relación con la contratación y la formación de trabajadores, y con los programas que se ofrecen para el sector en el sistema de formación profesional. Los programas tradicionales, diseñados para preparar a los jóvenes para el trabajo en el sector de la hostelería, se basan en general en una serie de expectativas culturales de los proveedores de tales programas referentes a sus estudiantes y aprendices. En las socie-

dades cambiantes y multiculturales de muchos países de la Europa Occidental de hoy, tales supuestos pueden no ser ya válidos, y tal vez convenga que los proveedores de servicios educativos reconsideren algunas de las principales hipótesis sobre las que se diseñaron sus programas (Devine y cols., 2006). Como ejemplo de respuesta, las iniciativas de sensibilización cultural y formativa de Fáilte Ireland, la Oficina Nacional de Turismo de la República de Irlanda (Fáilte Ireland, 2005), están diseñadas para complementar las claras cualificaciones técnicas que los trabajadores migrantes aportan al lugar de trabajo y para compensar sus frecuentes carencias en los aspectos emocionales y experienciales.

En consecuencia, el presente artículo recomienda, desde un punto de vista práctico, que los programas de formación para el trabajo en el sector de la hostelería se informen en profundidad de los antecedentes educativos y culturales de las personas que acceden a ellos, de acuerdo con las expectativas de trabajo de las empresas del sector de la hostelería internacional. Es el caso de los programas que se ofrecen en los países en desarrollo, pero también en países de Europa, Norteamérica y otros lugares en los que la formación en hostelería atrae a un significativo número de solicitantes de empleo de las comunidades de migrantes. Es necesario que tales programas reconozcan las distintas necesidades de las personas que acceden a la formación por lo que respecta a los ámbitos siguientes:

- la duración del aprendizaje, para reconocer el tiempo añadido que pueden necesitar los estudiantes con antecedentes de comunidades migrantes y no tradicionales para desarrollar cualificaciones técnicas, culturales y lingüísticas;
- el desarrollo de las capacidades lingüísticas;
- el enfoque centrado en la adquisición de cualificaciones en la prestación de servicios;
- los modelos de desarrollo profesional y de desarrollo educativo.

El enfoque del presente artículo, si se acepta la tesis de fondo, abre además numerosas interrogantes sobre cuestiones que necesitan investigación ulterior, y señala la necesidad de explorar empíricamente si hay variabilidad en la naturaleza del trabajo y las cualificaciones en la hostelería a consecuencia del contexto de desarrollo. Si se puede demostrar empíricamente que hay cualificaciones de experiencia cultural y social en la hostelería internacional, tal vez sea posible desarrollar escalas que examinen y midan tales diferencias permitiendo así, tal vez, el desarrollo de una formación que pueda ayudar a salvarlas. Hay otra cuestión, en potencia fascinante, que merece la pena investigar: la repercusión que puede tener en unos trabajadores del sector de la hostelería con perfiles relativamente divergentes de experiencia cultural y social su incorporación a las empresas interna-

cionales. Tal vez se les pida que salven tales diferencias mediante la formación y el contacto con distintas culturas y, en consecuencia, se vean obligados a actuar “fuera de su cultura” y “más allá de su experiencia personal”. Hochschild (1983) se centra en el daño que las demandas impuestas a la mano de obra emocional causa a los auxiliares de vuelo, y puede darse el caso de que, si se espera a que los trabajadores salven las diferencias culturales y de experiencia, se produzcan consecuencias igualmente negativas. Por otro lado, ¿tiene valor en el contexto de nuestro debate el modelo alternativo de respuesta que proponen Bolton y Boyd (2003), en el que la mano de obra emocional controla tales demandas y “sintetiza distintas respuestas según las exigencias de la situación” (p. 289)? En consecuencia, si las “comunidades de copia” de Korczynski (2003) actúan como antídoto contra las presiones que se ejercen sobre la mano de obra emocional, ¿pueden tener algún valor como estrategia para los trabajadores que se enfrentan a las presiones de los perfiles divergentes de experiencia social y cultural en la hostelería internacional? Este ámbito es digno asimismo de investigación ulterior.

El debate se ha centrado en el concepto de los perfiles de experiencia social y cultural como indicador del contraste entre los países desarrollados y los países en desarrollo, afirmando que el grado de proximidad y contacto con modelos americanizados de hostelería internacional influye en las demandas de aprendizaje de cualificaciones de las personas que acceden a empleos en este sector. En el presente artículo se sostiene asimismo que un concepto similar tiene validez en las sociedades de las economías desarrolladas, en las que la diversidad cultural nacida al amparo de la reciente migración a puestos de trabajo de hostelería en muchos países de la Europa Occidental puede tener consecuencias en la formación para la adquisición de cualificaciones en relación con la experiencia y la cultura. Merecería la pena explorar si las expectativas de aproximación de los perfiles de experiencia cultural y social en trabajos como el de la hostelería internacional actúan también de modo socialmente excluyente en los países desarrollados y occidentalizados. Nickson y cols. (2002), en el estudio que realizaron en Glasgow sobre el trabajo en el sector servicios, sostienen que las demandas impuestas por los empresarios a la mano de obra estética eran, sin duda, socialmente excluyentes e iban en detrimento de algunos segmentos de las clases socioeconómicamente más desfavorecidas de la ciudad. Merecería la pena realizar un estudio similar sobre el trabajo en el sector de la hostelería internacional en relación con las cualificaciones implícitas basadas en la experiencia que éste exige en las principales ciudades de Europa y Norteamérica, aunque el presente documento no se ocupa de ello.

La experiencia social y cultural como componente de la oferta de cualificaciones en el sector de la hostelería se propone en el presente artículo como

tema de debate y como guía de pensamiento en un campo profesional tan importante como el que nos ocupa. Si no se realizan más investigaciones en este ámbito, desatendido en la actualidad, es difícil determinar su valor como concepto. Hay también una necesidad apremiante y reconocida de abordar la naturaleza de las insuficiencias de cualificaciones en el sector de la hostelería en los países en desarrollo (Kaplan, 2004). El presente artículo se ofrece como una contribución para aumentar el conocimiento de la naturaleza de este complejo conjunto de cualificaciones en el sector, con la esperanza de que sirva para satisfacer tal necesidad.

Bibliografía

- Azzaro, L. The potential of the human resources in the Malaysian tourism. In: *Environment: the way ahead in the 21st century: proceedings of the APacCH-RIE, conference*. Kuala Lumpur: APacChRIE, 2005, p. 777-788.
- Baum, T. *Human resource management in the European tourism and hospitality industry*. London: Chapman and Hall, 1995.
- Baum, T. Unskilled work and the hospitality industry: myth or reality? *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 15, No 3; 1996, p. 207-209.
- Baum, T. *Managing people in international tourism, hospitality and leisure*. London: Thomson, 2006.
- Baum, T. et al. Reflections on the social construction of skills in hospitality: preliminary findings from comparative international studies. In O'Mahony, B.; Whitelaw, P. (eds.). *Proceedings of the city and beyond: 16th Annual CAUTHE conference*, Melbourne, February, 2006.
- Bolton, S.; Boyd, C. Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart. *Work, Employment & Society*, Vol. 17, No 2, 2003, p. 289-308.
- Bradley, H. et al. *Myths at work*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Burns, P.M. Hard-skills, soft-skills: undervaluing hospitality's 'service with a smile'. *Progress in Tourism and Hospitality Research*, Vol. 3, No 3, 1997, p. 239-248.
- Devine, F. et al. Modelling the implications of contemporary cultural diversity on the hospitality curriculum. In *Proceedings of the CHME Annual conference*, Nottingham, May 2006, 2006a.
- Dunning, H.; McQueen, M. Multinational corporations in the international hotel industry. *Annals of Tourism Research*. Vol. 9, 1982, p. 69-90.
- Fáilte Ireland. *Cultural diversity: strategy and implementation plan*. Dublin: Fáilte Ireland, 2005.

- Guerrier, Y. et al. *In the world of hospitality .. Anything they can do, we can do better*. London: Council for Hospitality Management Education, 1998.
- Guerrier, Y.; Deery, M. Research in hospitality human resource management and organizational behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 17, No 2, 1998, p. 145-160.
- Hjalager, A-M.; Baum, T. *Upgrading human resources: an analysis of the number, quality and qualifications of employees required in the tourism sector*. Paper for the High Level Working Group on Tourism and Employment. Bruselas: Comisión Europea, 1998.
- Hochschild, A.R. *The managed heart: commercialisation of human feeling*. Berkley: University of California Press, 1983.
- Jonckers, P. General trends and skill needs in the tourism sector in Europe. In Cedefop; Strietska-Ilina, O.; Tessaring, M. (eds). *Trends and skill needs in tourism*, p. 7-12. 2005.
- Kaplan, L. Skills development in tourism: South Africa's tourism-led development strategy. *GeoJournal*, Vol. 60, No 3, 2004, p. 217-227.
- Keep, E.; Mayhew, K. *Skills task force research group: paper 6: the leisure sector*. London: DfEE, 1999.
- Korczynski, M. Communities of coping: collective emotional labour in service work. *Organization*, Vol. 10, No 1, 2003, p. 55-80.
- Lashley, C.; Morrison, A. *In search of hospitality*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.
- Lubatkin, M.; Ndjaye, M.; Vengroff, R. The nature of managerial work in developing countries: a limited test of the universalist hypothesis. *Journal of International Business Studies*, Vol. 28, No 4, 1997, p. 711-724.
- Nickson, D.; Warhurst, C. From globalization to internationalization to Americanization: the example of "Little Americas" in the hotel sector. In Hughes, M.; Taggart, J. (eds). *Multinationals in a new era: international strategy and management*, 2001, p. 207-225.
- Nickson, D. et al. *Skills, organizational performance and economic activity in the hospitality industry: a literature review*. Oxford: ESRC SKOPE, 2002.
- Nickson, D.; Warhurst, C.; Witz, A. The labour of aesthetics and the aesthetics of organization. *Organization*. Vol. 10, No 1, 2003, p. 33-54.
- Pine, J.; Gilmore, J. *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.
- Poon, A. *Tourism, technology and competitive strategies*. Wallingford: CABI, 1993.

- Rigby, M.; Sanchis, E. El concepto de cualificación y su construcción social, *Revista europea de formación profesional* nº 37, 2006, p. 24-35. Disponible en Internet: www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/430/37_es_rigby.pdf [consultado el 31.1.2008].
- Riley, M. Labour markets and vocational education. In Baum, T. (ed.). *Human resource issues in international tourism*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.
- Riley, M. *Human resource management in the hospitality and tourism industry*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996.
- Ritzer, G. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2004.
- Shaw, G.; Williams, A. *Critical issues in tourism: a geographical perspective*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Warhurst, C.; Grugulis, I.; Keep, E. *The skills that matter*. Basingstoke: Palgrave, 2004.
- Westwood, A. *Is new work good work?* London: The Work Foundation, 2002.

Cambiar un sistema galardonado, para mejor o para peor?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Universidad de Aalborg

Ph.D. fellow, Departamento de Economía, Política y Administración Pública

Palabras clave

Apprentice,
qualification, labour
market, VET system,
policy, lifelong
learning

Aprendiz,
cualificación,
mercado laboral,
sistema de educación
y formación
profesional (EFP),
política, aprendizaje
permanente.

RESUMEN

En este documento se examinan los cambios estructurales más recientes del sistema danés de educación y formación profesional (EFP), sistema que hasta ahora se caracterizaba por un principio de alternancia entre la formación práctica y la formación teórica. Los cambios estructurales pueden describirse como un cambio de paradigma, que podría considerarse una regresión con respecto al sistema de EFP de Dinamarca, que recibió el premio Bertelsmann en el año 1999. Este cambio puede entenderse también como un paso atrás en el camino hacia la consecución de programas y objetivos políticos como la estrategia de Lisboa.

El principio de la alternancia entre formación y educación

La política de educación y formación profesional inicial y continua de las últimas décadas ha llegado a convertirse en un instrumento político aún más importante, tanto dentro como fuera del contexto de la política del mercado laboral, para gestionar los problemas derivados de la evolución de la economía mundial y los esfuerzos destinados a lograr una sociedad más cognitiva. A la hora de analizar la manera de crear mecanismos especiales que permitan una transición al mercado laboral beneficiosa para las personas, las empresas y la sociedad en general, la atención se centra con frecuencia en el principio de alternancia entre la educación y la formación.

El principio de alternancia puede considerarse un ejemplo único de construcción de puentes entre el sector público y el sector privado, y entre los centros educativos y el mundo laboral (Heinz, 2002; Ryan, 2004). En los últimos años, la educación y formación profesional (EFP) ha suscitado un crecien-

te interés en el ámbito político y en el de la investigación (Lave y Wenger, 1991; Heikkinen y Sultana, 1997; Nielsen y Kvale, 2003). El motivo de este interés creciente es que la investigación de conceptos tales como “cualificaciones”, “competencias” y “aprendizaje” se ha dedicado normalmente a examinar y debatir estos conceptos en relación con el trabajo y el potencial de aprendizaje inherente a la vida laboral, es decir, algo que trasciende a una comprensión meramente institucional.

En general, en el sistema educativo de Dinamarca, la interpretación de la EFP, es decir, la organización de la educación y formación con vistas a formar una mano de obra cualificada, se ha distinguido con frecuencia por la posesión de una serie de características especiales. Por una parte, dichas características garantizan que el alcance de la educación en distintos sectores económicos cubra las necesidades del mercado laboral y, por otra, los programas, que se basan en el principio de alternancia y contemplan la participación en las actividades de producción de las empresas, son realistas y reflejan las necesidades presentes y futuras en relación con las cualificaciones.

Sabido es que el sistema de EFP de Dinamarca responde al modelo de orientación corporativista del estado del bienestar, caracterizado por la participación de los interlocutores sociales en todos los niveles educativos.

La interacción entre los agentes del sistema de EFP danés y la aprobación internacional del principio de alternancia de los programas de EFP contribuyeron, entre otras cosas, a la concesión, en el año 1999, del prestigioso Premio Carl Bertelsmann, otorgado en Alemania, al sistema de educación y formación profesional de Dinamarca.

El Premio Carl Bertelsmann se otorga a enfoques innovadores de solución de problemas y, al elegir a Dinamarca, el jurado mencionó especialmente la capacidad de mejora continua del sistema de EFP danés. Con este premio, Dinamarca podía congratularse de tener el “mejor sistema de educación y formación profesional del mundo”.

No obstante, a pesar de este éxito, a principios del año 2000 comenzaron a apreciarse indicios de que se estaban produciendo cambios en el enfoque tradicional del sistema de EFP de Dinamarca y en su principio de alternancia entre la formación y la educación.

En 2003 esta desviación se hizo patente como consecuencia de un compromiso político y llevó al Consejo de Asesores Económicos de Dinamarca, entre otros, a manifestar su preocupación en un informe publicado en el otoño de 2003. Antes de analizar con más detalle estas preocupaciones sobre la evolución futura del sistema de EFP, es importante retroceder un poco y presentar un resumen de los distintos intereses en conflicto, con el fin de comprender mejor cómo y por qué Dinamarca consiguió ganar el Premio Bertelsmann.

De miembros del mismo gremio a grupos independientes separados por clases

El aprendizaje profesional o, lo que es lo mismo, la tradición de trabajar como aprendiz a las órdenes de un maestro, tiene raíces históricas muy profundas que se remontan a la Edad Media, época en la que la formación y la educación estaban reguladas por los gremios (Jespersen, 2003).

Entre los años 1860 y 1880 se produjo en Dinamarca una profunda crisis en el aprendizaje profesional, provocada por la Ley de 1857 relativa a la libertad de comercio y la liberalización de los contratos de aprendizaje, que se convirtieron en contratos de derecho privado. Este cambio tuvo graves consecuencias para la calidad del aprendizaje profesional y constituyó una amenaza para aspectos cuantitativos y cualitativos tanto del aprendizaje profesional como de la demanda de artesanos especializados. La liberalización provocó problemas de reproducción dentro de los distintos gremios (Sørensen, 1988; Sigurjonsson, 2003).

El autogobierno de los gremios y la regulación cuantitativa y cualitativa de los programas de educación y formación profesional

A principios del siglo XX, la voz del movimiento sindical comenzó a dejarse oír en las juntas directivas de los centros de formación profesional y empezó a centrarse en las condiciones de la formación en las empresas y en la inclusión con carácter obligatorio de la formación teórica y técnica en el aprendizaje profesional. Se abrió la puerta a la conversión del aprendizaje profesional tradicional en un proyecto de cooperación destinado a los interlocutores sociales, dado que tanto los sindicatos como los empresarios veían el aprendizaje como una tarea común desde el punto de vista del control cuantitativo y cualitativo. Esta colaboración se fue institucionalizando paulatinamente y dio lugar a la Ley del aprendizaje de 1937, que extendió esta forma de cooperación a todos los sectores económicos (Sørensen, 1988; Lassen, 2002).

A comienzos de los años 50, se produjeron cambios en la educación y la formación profesional con el lanzamiento de varias iniciativas estatales destinadas a preparar el mercado laboral para el rápido desarrollo técnico e industrial que se preveía. Con el pretexto de que las empresas ofrecían un número de plazas de formación de aprendices demasiado escaso, en la elaboración de la Ley del aprendizaje de 1956 se intentó incentivar la creación de esos puestos. Los cambios de mayor alcance introducidos por dicha Ley afectaban a la parte del aprendizaje profesional impartida en los centros educativos. La nueva Ley establecía que, durante un plazo de ocho años, todos los sectores económicos debían ofrecer cursos impartidos en un centro durante el día en lugar de impartirse en escuelas nocturnas. A resultas de ello,

la parte escolar pasó a desempeñar una función independiente paralela a la formación en las empresas, si bien todavía seguía sujeta al “autogobierno de los sectores económicos” (Mathiesen, 1976; Sørensen, 1977, 1988).

El talón de Aquiles del sistema de educación y formación profesional: los problemas de reproducción

A finales de los años 60, la oferta de plazas de formación de aprendices comenzó a estancarse. Al mismo tiempo, los aprendices criticaban el sistema, con el apoyo de los sindicatos, y disfrutaban de cierta comprensión por parte de los empresarios (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988).

A resultas de estas críticas, se creó un comité de reforma, que elaboró un nuevo modelo, denominado sistema EFG ⁽¹⁾, en el que todos los programas de aprendizaje comenzarían con un año de escolarización a tiempo completo, seguido de dos o tres años de formación práctica en una empresa. La mayoría de los partidos políticos se mostraron muy entusiasmados con el nuevo modelo de EFP, que coexistió con el “antiguo” modelo de aprendizaje profesional a lo largo de los años 70. Hasta entonces no se disponía de datos claros o estadísticos sobre el número de aprendices potenciales que buscaban un puesto de trabajo en prácticas sin conseguirlo, ni sobre el número de empresas que ofrecían plazas de formación para aprendices sin lograr cubrirlas (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988). Estos problemas se hicieron patentes con la introducción del EFG. Paulatinamente se fueron registrando cifras y presentando estadísticas, lo que allanó el camino para que la EFP se convirtiera en un importante punto de la agenda política.

Desde finales de los 70 hasta finales de los 80, los políticos trataron de hacer más atractiva la EFP concediendo más subvenciones a las empresas dispuestas a ofrecer más puestos de trabajo en prácticas. En términos generales, las organizaciones del sistema político y del mercado laboral probaron varias medidas para mitigar los problemas, pero, a pesar de estos esfuerzos, el número de puestos de trabajo en prácticas continuó siendo insuficiente (Sørensen, 1987).

Programa de formación práctica en centros educativos

Debido a la escasez de puestos de trabajo en prácticas, muchos jóvenes se quedaban a medio camino de su aprendizaje tras un año de escolarización. A comienzos de la década de los 90, una nueva ley creó un programa de formación práctica en centros educativos, que permitía a esos jóvenes concluir su aprendizaje: la llamada “garantía de educación para la juventud” (*Undervisningsministeriet*, 2002a). Por lo tanto, en Dinamar-

(1) *Erhvervsfaglig grunduddannelse* – en español: programa de formación profesional; en danés abreviado como EFG.

ca, además del sistema dual normal de formación de aprendices, la posibilidad de participar en un programa de formación en un centro educativo era un “cinturón de seguridad” para los jóvenes que no conseguían encontrar un puesto de trabajo en prácticas. El sistema de formación en centros educativos se financió mediante un mecanismo de reembolso para empresarios que contrataban a aprendices, denominado en danés AER (*Arbejdsgivernes Elevrefusion*) ⁽²⁾.

Durante la formación práctica en un centro educativo, los aprendices (legalmente tienen esa categoría) tienen la obligación de seguir buscando un contrato “normal” de trabajo en prácticas. Muchos lo consiguen y algunos pasan la mitad del tiempo de su período de aprendizaje en prácticas en un centro educativo y la otra mitad recibiendo formación práctica como empleados de una empresa mediante un contrato de aprendizaje. La duración y los planes de estudio de la formación práctica en centros educativos son idénticos a los correspondientes al periodo de aprendizaje con un contrato normal.

A pesar de la creación del programa de formación práctica en un centro educativo, durante los años 90 surgió la necesidad de aplicar distintos instrumentos políticos con el fin de aliviar la escasez de puestos de trabajo en prácticas. Entre los instrumentos utilizados cabe mencionar los programas de persuasión o motivación, que, sin embargo, no tuvieron mucho éxito. Entre 1993 y 1996, se incrementó el número de contratos en prácticas normales, pasando de aproximadamente 34 000 a cerca de 38 000, pero a partir de entonces descendieron a 31 000 en el año 2000. A consecuencia de ello, los programas de formación práctica en un centro educativo experimentaron una marcada tendencia al alza durante el mismo periodo, pasando de unos 3 700 en 1993 a 7 000 en 2003, año en el que el número de contratos normales se redujo a 26 000. Esta evolución se produjo pese a un acuerdo tripartito alcanzado en 2000 por la coalición de gobierno encabezada por los socialdemócratas, la Confederación de Sindicatos Daneses y la Confederación de Empresarios Daneses, en virtud del cual se garantizaba un mínimo de 36 000 contratos normales en período de prácticas para 2004 (*Undervisningsministeriet*, 2000). En el cuadro 1 se ilustra el problema con datos estadísticos.

(2) El Sistema de Reembolso a los Empresarios (AER) genera más acuerdos de formación práctica dentro del sistema de educación y formación profesional. Empresarios públicos y privados contribuyen al AER y los empresarios, los estudiantes, los centros educativos y los comités locales de formación pueden obtener financiación para ofrecer formación a los estudiantes. El AER, creado en 1977 por el Parlamento danés como institución independiente, está gestionado por un consejo formado por los interlocutores sociales y cuenta con la participación de unos 90 000 empresarios. El sistema se basa en el reembolso de una parte de los gastos incurridos en la contratación de aprendices en puestos de trabajo tanto públicos como privados. El AER presta asistencia a la administración pública mediante la administración de acuerdos, al objeto de generar más acuerdos de formación con empresarios.

Cuadro 1

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Contratos firmados	34 094	36 734	39 600	38 274	31 228	34 512	31 285	31 007	28 954	27 667	26 476
Personas que buscan prácticas**	10 516	9 298	7 600	7 346	7 227	7 900	*	7 387	9 733	10 076	10 771
Personas en formación práctica en un centro educativo	3 700	3 880	3 304	2 957	3 265	3 444	*	5 791	6 125	6 235	7 562

Fuente: *Undervisningsministeriet* [Ministerio de Educación], 2000; *Undervisningsministeriet* [Ministerio de Educación], 2004a.

* Como consecuencia de las diferencias de registro entre sistemas informáticos, no se dispone de información válida sobre las personas que buscaban puestos en prácticas y las personas que recibían formación práctica en un centro educativo.

** La cifra de personas que buscan prácticas incluye a las personas en formación práctica en un centro educativo.

También entre los años 1995 y 2005 se produjo un notable desplazamiento de la distribución del flujo en el sistema de educación y formación profesional:

Cuadro 2

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Normal	94 %	92 %	86 %	82 %	78 %	76 %	74 %	73 %	72 %
Estudiantes adultos	1 %	1 %	4 %	10 %	10 %	9 %	10 %	10 %	7 %
Formación práctica en un centro educativo	5 %	6 %	9 %	9 %	12 %	14 %	16 %	17 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: AER, "Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb", 2004.

En el cuadro 2 vemos que, en el año 1995, el 5 % de los estudiantes comenzaron su formación en el sistema de formación práctica en un centro educativo y que, durante el periodo analizado, se produjo un incremento de esa cifra hasta el 21 % en 2003. Los estudiantes que comenzaron su formación con contratos para adultos también aumentaron durante dicho periodo. Los análisis anteriores demuestran que el número de estudiantes adultos depende de las condiciones de participación, y no de las medidas aplicadas al mercado laboral, en particular de las subvenciones pagadas por el servicio público de empleo (AER, 2004).

Individualización de la política de educación y formación profesional

Durante la década de los 90 se llevaron a cabo numerosas reformas de la EFP, centradas cada vez más en la individualización, entre las que cabe destacar la Reforma 2000. El objetivo de esta reforma era lograr que el sistema de EFP fuera más flexible y que tanto el sistema en general como los programas en particular fueran menos restrictivos, sobre la base de dos principios básicos: una estructura simplificada y una mayor flexibilidad de los programas (*Undervisningsministeriet*, 1999).

Precisamente, fue en el transcurso del proceso de la Reforma 2000 cuando Dinamarca recibió el Premio Bertelsmann y su EFP fue aclamada como la “mejor del mundo”. No obstante, ya en aquel entonces existían motivos de inquietud en el ámbito educativo, debido, entre otras causas, al descenso del número de contratos de trabajo en período de prácticas, al aumento de las tasas de abandono escolar, el incremento del número de estudiantes en formación práctica en un centro educativo, el descenso del número de solicitantes de los programas y el decepcionante número de aprendices que proseguían su formación tras finalizar el programa de EFP.

En el año 2000, debido a la escasez de puestos de trabajo en período de prácticas y a las tasas de abandono escolar, se habían realizado intentos, mediante un acuerdo tripartito de 2000, para establecer objetivos comunes positivos, aunque con escaso éxito. En 2002 el sistema político puso en marcha otras medidas destinadas a solucionar estos problemas, que incluían un proyecto de ley para fomentar la “simplificación y flexibilización” de todos los programas de EFP. Este proyecto de ley fue el resultado de un acuerdo sobre formación profesional, alcanzado en 2002, entre el Gobierno de centro-derecha, la Confederación de Sindicatos Daneses y la Confederación de Empresarios Daneses, y un compromiso presupuestario negociado por el Gobierno en minoría con dos partidos más pequeños. El proyecto de ley suscitó una gran preocupación y protestas de organizaciones de trabajadores, asociaciones de profesores, consejos regionales de empleo, instituciones de EFP, comités sectoriales y órganos estudiantiles.

Modernización del principio de alternancia de los programas de educación y formación profesional

El Gobierno en minoría y otros dos partidos liberales acordaron el presupuesto del año 2003 destinado a mejorar el sistema educativo en general. En el mes de junio de 2002, este acuerdo dio lugar a un informe del Gobierno, que contenía un plan de acción para mejorar la educación. Concretamente en el ámbito de la EFP, el plan de acción establecía la conveniencia de volver a eva-

luar y formular el principio de alternancia y que los requisitos relativos a la duración de los programas y los períodos de prácticas debían ser menos restrictivos (*Undervisningsministeriet*, 2002a).

Antes de la presentación oficial de este plan de acción, habían comenzado los trabajos de un comité constituido por representantes de empresarios, trabajadores, asociaciones de profesores y órganos de centros educativos, así como del Ministerio de Educación. El comité elaboró dos informes, en los que se describían propuestas de cambio de la estructura y el contenido de los programas de EFP. En el marco del sistema político, estos informes acabaron considerándose recomendaciones generales para el nuevo proyecto de ley (*Undervisningsministeriet*, 2002b, 2003c, 2003e). La cita siguiente, extraída del primer informe, nos da una idea del giro del nuevo enfoque en relación con el principio tradicional danés de la alternancia:

“En la actualidad, los estudiantes que siguen los programas de EFP adquieren un nivel al final de los mismos: el de trabajadores especializados. No obstante, la experiencia en otros países (Países Bajos) demuestra que los programas de EFP pueden estructurarse en varios niveles, todos los cuales otorgan por derecho propio competencias en el mercado laboral y todos ellos llevan al empleo” [Traducción propia] (*Undervisningsministeriet*, 2002b).

Antes de que el comité diera comienzo a sus trabajos, tres grandes organizaciones empresariales, la de Comercio y Servicios de Dinamarca, la Confederación de Industrias Danesas y la Federación de Empresarios del Comercio, Transporte y Servicios elaboraron un documento conjunto que presentaron el mismo mes en el que comenzó el trabajo del comité sobre la modernización del sistema de EFP.

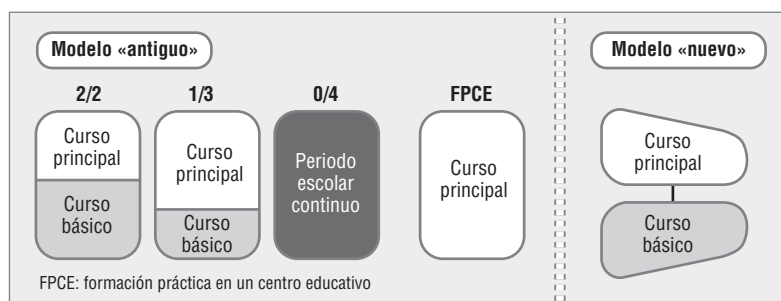
En este documento, las tres organizaciones destacaban en repetidas ocasiones la necesidad de contar con un sistema de EFP centrado en las perspectivas que tenían los empresarios de la formación de aprendices y que prestara gran atención a los rápidos cambios que tienen lugar en las empresas. Según estas tres organizaciones, la mejor forma de lograr estos objetivos sería establecer un sistema de EFP modular, en el que el concepto de la alternancia entre formación y educación se aplicaría en un nuevo entorno.

Por lo que respecta al contenido futuro de los programas, las tres organizaciones consideraban razonable poner fin a las tareas asignadas a los comités sectoriales en relación con la provisión de puestos de trabajo en período de prácticas, dado que estas organizaciones pensaban que, en principio, la responsabilidad en el futuro del diseño de los programas debía recaer exclusivamente en el propio estudiante.

La mayor parte del contenido del documento de los empresarios puede encontrarse en los informes del comité, lo que indica que, en muchos aspectos, fueron los empresarios los que marcaron el nuevo rumbo de la revisión del sistema de EFP.

De la propuesta a la ley

En el verano de 2003 el proyecto de ley se convirtió en una ley que establecía el nuevo modelo de los programas de EFP. En términos generales, los cambios introducidos por la nueva ley permitían a los estudiantes finalizar los programas en menos tiempo del previsto y que los programas fueran más breves, se adaptaran a cada estudiante y estuvieran compuestos por partes de uno o varios programas de EFP (se podían combinar programas técnicos y comerciales) (Ministerio de Educación, 2003f, 2003g). A continuación se ilustran los cambios a grandes rasgos:



En el modelo “antiguo”, la duración media de los programas de EFP era de aproximadamente tres años y medio o cuatro años e incluían un curso básico, que duraba un promedio de 20 semanas (desde 10 hasta 60 semanas) en el caso de la formación técnica y de uno o dos años en el caso de la formación comercial y administrativa (modelos 2/2 y 1/3). La formación en la empresa constituía aproximadamente entre la mitad y dos tercios de la totalidad del programa.

La parte impartida en el centro educativo comprendía también un programa de estudios dividido en cuatro partes: asignaturas básicas, asignaturas especializadas, asignaturas especiales y asignaturas optativas. Una vez que los estudiantes encontraban una plaza de formación en prácticas, se celebraba un contrato de formación entre ellos y la empresa, el cual abarcaba la totalidad del curso: periodos de formación en el puesto de trabajo, periodos de formación en el centro educativo y exámenes finales. Estos modelos, que convivían con un modelo alternativo 0/4 (el más antiguo), permitían a los estudiantes encontrar una plaza de formación en prácticas desde el principio y comenzar su formación en la empresa en lugar de recibir cursos básicos en un centro educativo.

Para aquellos estudiantes que, transcurridos dos años como máximo, no conseguían encontrar una plaza de formación en prácticas, los centros de formación profesional ofrecían formación práctica en el centro.

Si bien el modelo descrito es una versión simplificada, ilustra los cambios

en términos generales. Los cambios del fundamento jurídico de los programas de EFP abrieron la posibilidad de diseñar programas flexibles, en cuanto a la duración y al contenido. La palabra clave, en este marco más flexible, es la “evaluación de competencias”, que significa que, cuando se inicia un programa de EFP, el centro evalúa las cualificaciones y competencias de cada estudiante, tanto las adquiridas en las etapas educativas anteriores como en sus empleos anteriores, con el fin de clasificarlas con vistas a posibles transferencias de créditos. Tampoco existen ya requisitos especiales en cuanto al peso de los cursos básicos, profesionales, especializados y optativos. De acuerdo con las órdenes ejecutivas para algunos de los nuevos programas, el objetivo no es que todos los estudiantes adquieran las mismas cualificaciones, sino que adquieran competencias según el plan educativo individual y el objetivo del programa. De conformidad con las órdenes ejecutivas, dentro del marco del programa, también es preciso crear un perfil profesional individual para cada uno de los estudiantes, con el fin de aumentar sus posibilidades de conseguir un empleo.

La intención que se perseguía con estos cambios, que políticamente se denominaron “Modernización del principio de alternancia y nuevas iniciativas para sustituir la formación práctica en centros educativos” tenían por objeto llegar a la raíz del problema de los puestos de trabajo en período de prácticas.

En la ilustración siguiente aparece representado el actual sistema danés de educación y formación profesional en el contexto del sistema educativo general.

Sistema educativo danés

Años de educación	Sistema de educación básica	Educación para adultos y formación profesional continua			
		Educación de orientación profesional para adultos		Educación general para adultos	Educación no reglada para adultos
13 ^o -17 ^o	Educación superior ciclo largo	(1)	Maestría		
13 ^o -15 ^o		(1)	Diplomatura		
13 ^o -14 ^o	Bachillerato		Educación continua para adultos (2)		
	Educación sup. de ciclo medio	(1)			
	Educación sup. de ciclo corto				
10 ^o -12 ^o		(1)	Educación y formación prof. para adultos (VEUD)	Examen preparatorio superior (HF)	Centros de educación secundaria populares diurnos (3)
	Segundo ciclo de educación secundaria general y profesional	(1)	Educación básica para adultos (GVU)	Danés como segundo idioma (5)	Centros de educación secundaria populares (3)
	Educación y formación profesional			Educación general a adultos	Escuelas nocturnas (3)
9 ^o -10 ^o	Educación primaria y primer ciclo de secundaria			Educación preparatoria a adultos	

(1) La ilustración muestra únicamente niveles, no el alcance de las actividades. Las casillas blancas indican los cambios debido a la reforma de la VEU. Educación abierta fuera del sistema de educación básica.

(2) Introducida en 2001 como parte de la reforma de la educación para adultos (la abreviatura para educación continua para adultos en danés es VVU).

(3) No es posible indicar el nivel con precisión.

(4) Sólo este programa educativo se refiere al Ministerio de Trabajo, el resto de niveles de programas educativos se refieren al Ministerio de Educación.

(5) Educación diseñada para extranjeros.

Fuente: Lassen et al., 2006.

La intención básica era, en resumen, conseguir que un número mayor de estudiantes cursaran un programa de EFP al amparo de un contrato de aprendizaje normal y garantizar que un número menor de ellos fueran remitidos a la formación práctica impartida en centros educativos. Para lograrlo se utilizarían, entre otras cosas, los nuevos programas modulares más breves, la concesión de recompensas a los centros por cada nuevo puesto de trabajo en período de prácticas ofrecido, una mayor restricción en las normas de movilidad profesional y geográfica de los estudiantes, la reducción de ayudas financieras a los estudiantes que cursaran formación práctica en un centro educativo, la flexibilización y mejora de la transparencia del mercado laboral en período de prácticas y la limitación del número de plazas de formación impartida en centros educativos en ámbitos determinados, a fin de reducir el número total de nuevos estudiantes, que pasaría de unos 7 000 anuales (2004) a un máximo de 1 200 anuales en 2005 (Ministerio de Educación, 2003a).

Además, para lograr los objetivos de la fase II, se otorgó al Ministerio de Educación más poder para crear comités *ad hoc*. Tales comités pueden crearse para asumir tareas y funciones que normalmente corresponden a los co-

mités sectoriales nacionales, a fin de establecer nuevos programas en el caso de que el Ministro considere que la organización en cuestión o los comités sectoriales pertinentes no muestran suficiente iniciativa en ese ámbito. Así, el Ministro está facultado para ordenar a un comité *ad hoc* que elabore programas en ámbitos concretos de empleo o líneas de negocio. (Este instrumento político se utilizó en 2004 para presentar 29 nuevos programas cortos, todos preparados para ponerse en práctica el 1 de enero de 2005. Estos programas duran entre un año y medio y dos años; algunos se imparten exclusivamente en centros escolares, otros incluyen un breve periodo de prácticas ⁽³⁾).

A partir del 1 de enero de 2004, el Estado asumió los costes de la financiación de la formación práctica impartida en centros educativos, que antes correspondían al sistema de reembolso a empresarios (AER). En la actualidad, los trabajadores contribuyen a la beca VEU, que se otorga a adultos que participan en programas de educación y formación profesional continua. En otras palabras, las empresas asumen ahora una mayor responsabilidad en relación con la educación continua.

La evolución del sistema danés de educación y formación profesional desde la concesión del Premio Bertelsmann puede resumirse como una evolución caracterizada claramente por los incentivos para la consecución de una mayor flexibilidad e individualización. Los aprendices o estudiantes deben diseñar su propio programa personal de EFP y se alienta a los centros, las empresas y los estudiantes a establecer nuevos programas de EFP más cortos (o más largos). Esta evolución suscitó preocupación y también protestas entre muchos de los agentes en este ámbito.

Preocupación sobre la reciente evolución del sistema de educación y formación profesional

Aproximadamente el 40 % de los jóvenes comienzan cada año un programa de EFP. El proyecto de ley de 2002 fue un intento de mitigar los complejos problemas que afectan al sistema de EFP, pero también de expresar una intención política de alentar un mayor crecimiento y dinamismo en la sociedad. En este contexto, para estar a la altura de los niveles y la calidad internacionales, la educación y la formación en Dinamarca precisan ser competitivas en un mundo globalizado.

El Consejo Nacional de Asesores sobre Política Económica, hablando de estos cambios en el ámbito de la EFP, opinaba lo siguiente:

⁽³⁾ Ejemplos de nuevos programas cortos de EFP: operador de suministro eléctrico (programa breve supervisado por el comité sectorial de electricistas), montador de construcción (programa corto supervisado por el comité sectorial de carpinteros), administrativo sanitario (programa corto en el marco del programa de secretaría médica), oficinista (programa corto en el marco del programa de auxiliar administrativo).

“El problema de la falta de correspondencia entre los deseos concretos de los jóvenes en materia de formación profesional y el número de puestos de trabajo en período de prácticas disponibles disminuirá con el acuerdo sobre la formación práctica impartida en centros educativos. Sin embargo, la reducción del número de estas plazas de formación práctica puede tener efectos negativos no previstos, por ejemplo, que los jóvenes abandonen la EFP para pasarse a centros educativos generales terciarios o incluso decidan no seguir ningún tipo de formación tras la educación escolar” (Consejo Nacional de Asesores sobre Política Económica, 2003) (Traducción propia)

La Confederación de Sindicatos Daneses y el Sindicato de Trabajadores de la Industria Maderera y la Construcción expresaron inquietudes similares. En una nota publicada tras una reunión con el Consejo Nacional para la Educación y Formación Profesional y los comités sectoriales, celebrada en septiembre de 2003, el Ministerio de Educación afirmaba que, en términos generales, los comités sectoriales consideraban que el mercado laboral no demanda en realidad la creación de programas más cortos y que, por lo tanto, sólo algunos de los comités estaban estudiando esta opción.

Pese a estas preocupaciones y protestas, los cuatro partidos políticos que apoyaban el acuerdo siguieron adelante con sus planes y los programas de EFP modulares de corta duración vieron la luz el 1 de enero de 2005.

Desde el punto de vista del análisis de las políticas, la fase I y la fase II del compromiso plurianual suponen un cambio de paradigma en la gestión de la EFP y el tradicional principio danés de la alternancia de los programas. En relación con la gestión, la posición del Ministerio de Educación, que ya puede crear comités *ad hoc*, se ha visto reforzada ante los interlocutores sociales. En principio, será posible cambiar los programas de EFP para dejar fuera los puestos de trabajo en período de prácticas y convertirlos en programas impartidos básicamente en centros educativos. Sin embargo, esto no se presenta como un objetivo político, ya que las partes que apoyan el compromiso recalcan que desean mantener y reforzar el principio de alternancia y la participación de los interlocutores sociales en los programas.

Antes de examinar qué tipo de problemas puede generar esta evolución del sistema de EFP danés, en el apartado siguiente se describen los programas y objetivos políticos, tanto nacionales como internacionales, a fin de intentar vincular el contenido del presente documento al debate europeo sobre empleo y educación.

Mejor educación y mejores puestos de trabajo

En la cumbre de Lisboa de 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea acordaron un objetivo común: conseguir que Europa llegue a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo, con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. El Consejo Europeo también recalcó que este objetivo, además de exigir una transformación radical de la economía europea en su conjunto, precisará un ambicioso programa de modernización de los sistemas educativo y de bienestar social (Consejo Europeo, Lisboa, marzo de 2000).

En una posterior reunión de ministros celebrada en el otoño de 2002, bajo la Presidencia danesa del Consejo de la UE, 30 ministros europeos de educación firmaron la declaración de Copenhague sobre una cooperación europea intensificada en el ámbito de la educación y formación profesional. La declaración de Copenhague, así como otras declaraciones programáticas sobre la forma de cumplir los objetivos establecidos, destaca el objetivo de mejorar el acceso para todos al aprendizaje permanente y a la adquisición de las competencias necesarias.

Los conceptos “competencia” y “aprendizaje permanente” se han definido en varios informes tanto de la UE como de la OCDE. Una característica común en estas definiciones es que el término “competencia” tiene un significado más amplio que el de meros conocimientos y que las capacidades están relacionadas con el contexto y, por lo tanto, no pueden fijarse para todos los casos.

En general, los documentos políticos otorgan una gran importancia a las “competencias” y al “aprendizaje permanente”, pero también incluyen, además de sus aspectos relacionados con el empleo, aspectos como la ciudadanía activa, la satisfacción personal y la inclusión social.

La preocupación de la OCDE y de la UE por el “aprendizaje permanente” y las “competencias”, junto con las declaraciones de Lisboa y Copenhague, indica que la educación en general, y la EFP en particular, han desempeñado en el siglo XX –y desempeñan aún más en el siglo XXI– una función primordial en la sociedad.

Con frecuencia se dice en el debate político que es extremadamente importante que los trabajadores puedan ser capaces de asumir más responsabilidad, ser más creativos, desear y compartir sus conocimientos en equipos multifuncionales, además de estar dispuestos a actualizar sus conocimientos y competencias durante toda su vida.

Partiendo de las declaraciones y los objetivos políticos tanto a escala nacional como internacional, en el apartado siguiente se debate y cuestiona si la evolución en Dinamarca del sistema de EFP puede considerarse de alguna forma un paso atrás para la consecución de dichos objetivos y programas políticos.

Dos mercados distintos de demanda y oferta de aprendices

A mediados del siglo XIX, la Ley danesa relativa a la libertad comercial erosionó los cimientos de los mecanismos sociológicos y políticos de la regulación de los programas de formación de aprendices y tuvo repercusiones inmediatas sobre la cantidad y calidad de trabajadores especializados. En la posterior batalla política, entre otras cosas, para proteger los intereses de los aprendices como empleados, se diseñó un boceto del modelo de gestión danés de la educación y formación profesional. Los sindicatos de trabajadores especializados y las organizaciones de empresarios a escala nacional formularon juntos sus exigencias en lo relativo a las cualificaciones técnicas y profesionales con las que el Estado debía dotar a los aprendices. El Estado aceptó la mayor parte de esas exigencias.

En términos generales, el papel de los centros escolares y del Estado se amplió durante los primeros años del siglo XX debido a la presión ejercida por las partes que participan en el mercado laboral. No sorprende, por tanto, que el Estado optara por satisfacer las exigencias de las organizaciones, ya que, en realidad, el mercado de la educación y formación profesional no es un mercado único, en el que la oferta de plazas de formación de aprendices sea equiparable a la demanda de trabajadores especializados de las empresas. Más bien al contrario, se trata de una situación en la que coexisten dos mercados y la oferta de un determinado número de plazas de formación de aprendices no coincide con la demanda real de trabajadores especializados de las empresas.

El fundamento de esta lógica de dos mercados es que muchas empresas, con frecuencia de gran tamaño, que en la práctica tienen una gran necesidad de trabajadores especializados y cualificados, no son capaces de educar y formar por sí mismas a trabajadores especializados, por ejemplo debido a su elevado grado de especialización, a la tecnología, a la rapidez de los cambios, a las fluctuaciones del empleo, etc. Las situaciones internas o externas impiden o dificultan la satisfacción de los requisitos de formación. Estas empresas podrían definirse como empresas que reclutan aprendices. Por el contrario, algunas empresas de tipo artesanal y menor tamaño pueden ser capaces de satisfacer los requisitos contemplados en las normas y reglamentos sobre educación y formación profesional y obtienen también algunos beneficios financieros de la formación de aprendices, pero no tienen la necesidad ni los recursos financieros necesarios para darles un trabajo cuando ya se han especializado. Estas empresas podrían definirse como empresas productoras de aprendices. En otras palabras, algunas compañías disponen de los medios y recursos necesarios para producir cualificaciones, mientras que otras no los tienen, pero sí tienen los me-

dios y los recursos, y la necesidad, de contratar a trabajadores especializados.

Por lo tanto, existen básicamente dos mercados: el primero se refiere a la demanda de plazas de formación de aprendices para jóvenes y a la oferta de plazas de formación de aprendices, o puestos de trabajo en período de prácticas, por parte de las empresas; el segundo a la oferta de trabajadores especializados recién formados por una parte, y a la demanda de trabajadores cualificados por otra. (Para obtener más información sobre esta lógica de dos mercados, sírvase consultar Sørensen et al., 1984; Lassen y Sørensen, 2004).

La pauta general es que la mayoría de los aprendices se forman en empresas pequeñas y medianas, pero estas empresas generan sólo una parte relativamente modesta del empleo, mientras que las grandes empresas, que son las que generan la mayor parte del empleo, sólo forman a un pequeño número de aprendices (Ministerio de Educación, 2000). La relación porcentual entre “productores” y “contratadores” puede variar en función de la industria y el sector, pero, en general, esta pauta se da hasta cierto punto en todas las categorías.

“Contratadores” y “productores” de mano de obra especializada

Esta división de las empresas en “productores” y “contratadores” es importante, dado que la educación y la formación profesional dependen cada vez más de la parte de la misma que se imparte en un centro educativo. Conviene tener en cuenta que, históricamente, siempre que se ha insistido en definir objetivos profesionales y pedagógicos amplios para la formación en la empresa, el resultado ha sido un descenso del número de empresas capaces y dispuestas a ofrecer puestos en período de prácticas. En la práctica, esto se ha traducido en la transferencia a los centros educativos de todos los requisitos educativos que se habían modificado o incrementado. Así, ha sido posible incrementar el nivel de cualificaciones sin aumentar en exceso las exigencias a las empresas y arriesgarse a que se produjera un descenso de la cifra de plazas de formación de aprendices. A lo largo de los años, cuando las empresas han tenido problemas para cumplir las normas relativas a la amplitud y exhaustividad de las cualificaciones de los programas, los centros educativos se han hecho cargo de un número creciente de responsabilidades en materia de cualificaciones.

En vista de las nuevas iniciativas, que incluyen programas abreviados, y de la significativa reducción de la formación práctica impartida en un centro educativo, así como de la introducción de una evaluación real de competencias, planes educativos individuales y perfiles profesionales personales, se puede afirmar que el discurso aparentemente dominante es la percepción de un solo mercado. Este podría definirse como un sistema que se basa más en la demanda. Comienzan a surgir algunas preocupantes pers-

pectivas en lo relativo a la evolución de las cualificaciones de los trabajadores especializados.

Si los nuevos programas modulares de corta duración resultan más atractivos para muchas empresas “productoras” de aprendices, esto puede dar lugar, por un lado, a una reducción del conjunto de cualificaciones, que no ampliará las posibilidades de movilidad de los jóvenes para encontrar un puesto de trabajo en cualquier otra actividad del sector. La duración de la educación es muy importante para acceder a determinados puestos de trabajo y también para la retribución posterior. La falta de puestos de trabajo afecta en la mayoría de los casos a las personas que poseen una educación relativamente mínima y la categoría de cada persona en el mercado laboral es decisiva para determinar su nivel de ingresos (Hansen, 2003; Andersen y Sommer, 2003).

Por otro lado, también causará problemas para las empresas “contratadoras”, que necesitan trabajadores especializados con cualificaciones amplias y actualizadas. La aplicación generalizada de una evaluación real de las competencias y de perfiles profesionales individuales no garantiza que los trabajadores adquieran competencias que incluyan tanto capacidades laborales como voluntad de trabajar, que son los elementos esenciales de las definiciones de competencia formuladas por la Unión Europea y la OCDE. Pese a que las empresas disponen de sistemas tecnológicos y de producción casi idénticos, con frecuencia hay distintos tipos de perfiles profesionales y de organización del trabajo y también necesidades de cualificaciones muy variadas. A menudo se define esta situación como la tesis de la elasticidad, que significa que la misma tecnología es compatible con distintas formas de organización del trabajo, por lo que exige distintas cualificaciones. Esta perspectiva nos lleva a comprender que la educación debe englobar tanto la exhaustividad como la amplitud de una actividad (Sørensen, 1988; Jørgensen et al., 2004).

Conclusión – para mejor o para peor?

La creciente atención prestada durante los últimos años a la educación y a la formación en relación con la política económica y de empleo no puede adscribirse exclusivamente a la retórica actualmente en boga sobre el tipo de economía que está surgiendo y las correspondientes demandas de transformación de la estructura de cualificaciones de los trabajadores. En el contexto danés también hay que tener en cuenta que más de un tercio de la mano de obra no posee cualificaciones profesionales ni de otro tipo y que más de una quinta parte de quienes acaban su formación escolar no adquieren ningún tipo de cualificación formal. Además, existe el problema

de que muchos jóvenes que comienzan un programa de formación profesional o de otro tipo abandonan el sistema sin terminarlo. (Consejo de Asesores Económicos, 2003).

Algunos documentos políticos de la Unión Europea y la OCDE otorgan una gran importancia a las “competencias” y al “aprendizaje permanente”, pero también incluyen, además de sus aspectos relacionados con el empleo, aspectos como la ciudadanía activa, la satisfacción personal y la inclusión social. Si analizamos específicamente documentos como la estrategia de Lisboa y la declaración de Copenhague, vemos que también se concede prioridad a objetivos como la creación de más y mejores empleos, la consecución de una mayor cohesión social y la mejora del acceso de todos al aprendizaje permanente.

En vista de las nuevas iniciativas, que incluyen programas más cortos y modulares y la introducción de la evaluación de competencias, así como planes educativos y perfiles profesionales individuales, cabe afirmar que los cambios del sistema de EFP danés constituyen una mejora, ya que más estudiantes tendrán la posibilidad de realizar un programa de EFP. En la actualidad el sistema está organizado en torno al concepto de aprendizaje permanente. En ese sentido, pueden alcanzarse los objetivos de inclusión social y acceso para todos al aprendizaje permanente.

En Dinamarca, el programa de formación práctica impartida en un centro educativo fue una garantía para que los jóvenes pudieran completar su programa de EFP. Al mismo tiempo, podría haberse utilizado como instrumento para establecer la duración del elemento de formación práctica de los programas en función de las necesidades de los distintos sectores. En lugar de ampliar la formación práctica en un centro escolar, se tomó la decisión política de introducir nuevos programas de EFP de menor duración. Estos nuevos programas pueden incrementar el número de jóvenes que terminan un programa de formación profesional, pero si, a cambio, la calidad del programa es tan baja que no cabe esperar que pueda desarrollar la capacidad del estudiante para actuar de forma independiente, reflexionar, utilizar herramientas de forma interactiva o trabajar o funcionar en equipo o en un grupo social, el resultado podría ser una orientación más polarizada y elitista. En ese caso, parece dudoso que vayan a alcanzarse los objetivos políticos de mejora de la inclusión y de la cohesión social (Hansen, 2003; Lassen y Sørensen, 2004). Además, es posible que esta perspectiva consiga, en el marco de los objetivos de Lisboa, generar más puestos de trabajo a corto plazo, pero suscita también dudas sobre la calidad de esos puestos. En otras palabras, ¿dará lugar a mejores puestos de trabajo y responderá a las necesidades y los cambios futuros de la estructura del mercado laboral?

En relación con las oportunidades de las personas para encontrar un trabajo, cabe afirmar que es crucial que éstas hayan adquirido cualificaciones

técnicas y profesionales de un nivel adecuado con el fin de lograr introducirse en un submercado laboral concreto.

Las personas que poseen amplias competencias profesionales suelen desarrollar una identidad profesional: una percepción de sí mismos como profesionales que poseen todas las cualificaciones necesarias para su actividad. Es menos probable que esas personas deseen seguir recibiendo una educación continua que esté centrada exclusivamente en las necesidades actuales de una única empresa. Cabe afirmar que el principio de alternancia, con su combinación de instrucción en un centro y formación práctica en un puesto de trabajo, contribuye a desarrollar una identidad profesional en los jóvenes, a partir de la comprensión de la amplitud y exhaustividad de la actividad. (Rasmussen, 1990; Juul, 2004; Smistrup, 2004; Lassen y Sørensen, 2004).

Sin una identidad profesional y la comprensión de las cualificaciones asociadas con una actividad, puede establecerse una base para interpretar la necesidad de educación continua como una necesidad de atender a los intereses concretos de una persona o una empresa, ignorando totalmente la interpretación social de las necesidades de educación continua. La actual evolución de la EFP, los requisitos sobre la amplitud y exhaustividad del programa dependerán, en principio, de lo que el joven y su empleador y/o centro educativo acaben considerando módulos relevantes. El desarrollo de competencias puede convertirse en un asunto altamente diferenciado y no necesariamente en algo que genere una identidad profesional arraigada. (Jørgensen, 2001).

Una identidad profesional implica tener oportunidades reales de elegir puestos de trabajo en un mercado laboral abierto, así como tener la capacidad y autoconfianza necesarias para querer y poder recibir educación continua. Por lo tanto, no desarrollar una identidad profesional arraigada puede ir en contra de los objetivos políticos de mejorar el acceso al aprendizaje permanente.

Además, las nuevas fórmulas de estructuración de los programas de EFP permiten suponer que la EFP danesa quedará limitada en el futuro a la producción de una mano de obra flexible y supuestamente competente, a expensas de relegar a una categoría secundaria objetivos más democráticos como la obtención de competencias generales y cívicas. Esto puede dificultar la consecución de objetivos políticos como, por ejemplo, dar a todos la oportunidad de lograr varias competencias y habilidades personales y el deseo de mantener valores como la libertad de expresión, la igualdad, la tolerancia y la democracia (Sørensen y Lassen, 2004; Andersen y Sommer, 2003).

El sistema danés de formación de aprendices forma parte del sistema inicial de EFP. Se trata de una educación profesional básica que, además de lograr dotar a cada persona de cualificaciones para desenvolverse bien en

el mundo laboral, también debe preparar a los estudiantes para participar en la sociedad, en la vida cotidiana y en la educación continua.

En el presente artículo se ha tratado de explicar la dinámica del desarrollo de las reformas del sistema de educación y formación profesional mediante un análisis de los resultados de esas reformas. La cuestión central del análisis es si la evolución del sistema está o no a la altura de las necesidades del futuro mercado laboral en general y si proporciona a los aprendices las capacidades esenciales para tener una educación profesional que les sirva para luchar por tener una vida mejor y estar mejor valorados en el mercado laboral. En lo que respecta a si los cambios del sistema han sido para mejor o para peor, la autora del artículo considera que las perspectivas son muy preocupantes.

Bibliografía

- Andersen, A.S.; Sommer, F. *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde Universitets Forlag, 2003.
- Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene. *Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven: start på livslang læring*. Copenhagen, 2002.
- AER - Arbejdsgivernes elevrefusion. *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*. Copenhagen: AER, 2004.
- Bertelsmann Stiftung. *Hintergrundsinformation: Carl Bertelsmann-Preis 1999: Berufliche Bildung der Zukunft*. Berlín. Bertelsmann Stiftung, 1999.
- Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. *Are skills the answer? The political economy of skills creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press, 1999.
- Comisión Europea. *Declaración de Copenhague: declaración de los Ministros europeos responsables de la educación y formación profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre el refuerzo de la cooperación europea en el ámbito de la formación profesional*. Disponible en Internet: 2002. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [citado 31/01/2007].
- Comisión Europea. *Progresos hacia los objetivos de Lisboa en educación y formación*. (SEC (2005) 419), 2005. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [citado 31/01/2007].
- Hansen, E.J. *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2003.

- Heikkinen, A.; Sultana, R.G. *Vocational education and apprenticeships in Europe*. Tampere: Universidad de Tampere, 1997.
- Heinz, W. Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, Vol 60, No 2, 2002, p. 220-240.
- Jespersen, Ejgil. Lavvælde og statsmagt: træk af mesterlærers historie. En Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet* Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Juul, I. Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, n° 1, 2004.
- Jørgensen, A.L.; Sørensen, J.H.; Lassen, M. *The elasticity thesis: how a CVT system can serve the diversified skills needs of industry as well as promote mobility and re-integration of the unemployed*. Documento presentado en el VII Congreso Europeo de la Asociación de Relaciones Laborales en Lisboa, septiembre de 2004.
- Lassen, M.; Sørensen, J.H. Falske læringsmodstillinger. -Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak! *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. n° 1, 2004, págs. 78-90.
- Lassen, M. Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne. In *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, n° 1112, 1986.
- Lassen, M. Educational policy. In Jørgensen, H. *Consensus, cooperation and conflict: the policy making process in Denmark*, 2002.
- Lassen, M. et al. *Skill needs and the institutional framework conditions for enterprise-sponsored CVT: the case of Denmark*. Berlín: Social Science Research Center. (Documento para debate; SP I 2006-121), 2006.
- Lauglo, J. Yrkesuddannings organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan. En Halvorsen, T.; Olsen, O.J. (eds). *Det kvalifiserende samfunn?* Oslo Ad Notam Gyldendal, 1992, págs. 173-203.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press, 1991.
- Mathiesen, A. *Uddannelse og produktion*. Copenhagen: Munksgaard, 1976.
- Mathiesen, A. *Uddannelsespolitikken, Uddannelsesfordelingen og Arbejdsmarkedet*. Copenhagen: Lavindkomstkommissionen. (Arbejdsnotat; 4), 1979.
- Mathiesen, A. *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Christian Ejlers Forlag, 2000.
- Nielsen, K.; Kvale, S. *Praktikkens læringslandskab*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Økonomiske Råd - formandskabet. *Dansk økonomi efteråret 2003: konjunkturvurdering: uddannelse*. Copenhagen: Økonomiske Råd, 2003.
- Rasmussen, P.H. Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. En Rasmussen, P. *Kvalificering: til hvad? – for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1990.
- Ryan, P. *Institutional requirements of apprenticeship training*. Discurso en el III Congreso de la ITAC sobre aprendizaje. Cork Institute of Technology, King's college. Londres, 2004.

- Sigurjonsson, G. Fra mesterlære til skolestisk læring. En Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Smistrup, M. Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 6, No 4, 2004.
- Sørensen, J.H. *Dansk uddannelsespolitik: staten og klasserne*. Copenhagen: Munksgaard, 1977.
- Sørensen, J.H. Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv. En Jacobsens, A. *Erhvervsuddannelse: Krise?: Fornyelse?*, 1984.
- Sørensen, J.H. *Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksen-erhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitet, 1988.
- Sørensen, J.H. et al. *Lærlinge: uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. 2^o ed. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1984.
- Telhaug, A.O.; Tønnessen, R.T. *Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 1992.
- Uddannelsesrådet. *Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010: Lissabon-strategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer: fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*, Copenhagen: Uddannelsesrådet, 2004.
- Undervisningsministeriet. *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Betænkning; 1112), 1986.
- Undervisningsministeriet. *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temaserie-hæfte; 20) 1999.
- Undervisningsministeriet. *Rapport om praktikpladsproblematikken*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelse: handlingsplan*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002a.
- Undervisningsministeriet. *Rapporten fra udvalget om de merkantile uddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002b.
- Undervisningsministeriet. *Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*. Nota de prensa del 30 de noviembre de 2002. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002c.
- Undervisningsministeriet. *Aftale om fase II: fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003a.
- Undervisningsministeriet. *Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003b.
- Undervisningsministeriet. *På vej mod bedre erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003c.

- Undervisningsministeriet. *Tal der taler: uddannelsesnøgletal 2003*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003d.
- Undervisningsministeriet. *Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; 3) 2003e.
- Undervisningsministeriet. *Opfølgning af lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003f.
- Undervisningsministeriet. *Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003g.
- Undervisningsministeriet. *Uddannelse på kryds og tværs*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004a.
- Undervisningsministeriet. *Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet (2004c). *Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004b.
- Undervisningsministeriet. *The Danish vocational education and training system*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2005.
- Winther-Jensen, T. *Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.

Flujos de estudiantes y oportunidades de empleo con anterioridad y con posterioridad a la introducción de un tercer año en el plan de estudios de formación profesional dentro del segundo ciclo de enseñanza secundaria

Åsa Murray

Profesora asociada de Educación en el Instituto de Educación de Estocolmo

Sven Sundin

Director de Educación en la Agencia Nacional de Educación de Suecia

RESUMEN

El presente estudio describe los flujos de estudiantes con anterioridad y con posterioridad a la última reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria, que afectó a los planes de estudios de formación profesional mediante la introducción de un tercer año, así como de un sistema de calificación y de unos requisitos de admisión nuevos. La base del estudio se compone de datos, tanto publicados como no publicados, sobre los flujos de estudiantes en el segundo ciclo de enseñanza secundaria con anterioridad y posterioridad a la aplicación de la reforma.

Los resultados revelan que el número de estudiantes que abandonaron el segundo ciclo de enseñanza secundaria sin haber terminado sus estudios registró, tras la aplicación de la reforma, un drástico incremento. No obstante, la mayor parte de dichos abandonos tuvo lugar ya bien avanzado el tercer curso. Este grupo gozaba de unas oportunidades de empleo mucho más favorables que las de quienes habían abandonado la escuela durante su primer o segundo año, pero no tan favorables como las de quienes habían terminado la formación profesional correspondiente al segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Palabras clave

Dropouts, vocational upper secondary education, flows of pupils/students, School policy, longitudinal study, employment opportunities

Abandono escolar, formación profesional, de grado medio, flujos de estudiantes, estudio longitudinal, oportunidades laborales

Introducción

El sistema escolar sueco ha experimentado notables transformaciones durante el siglo pasado. La decisión de implantar la escolarización infantil obligatoria no fue adoptada sino en 1842, y no entró en vigor sino a finales del siglo XIX (Marklund, 1980). En ese momento, sólo entre el 1 % y el 2 % de los miembros de un grupo de edad determinado lograba acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Erikson y Jonsson, 1993). En la actualidad, la práctica totalidad de los jóvenes prosiguen sus estudios de segundo ciclo de enseñanza secundaria una vez completados los nueve años de escolaridad general obligatoria (el 98 % en 2004) (Agencia Nacional de Educación, 2005). Este cambio radical no se produjo de manera sucesiva. La mayor parte de las transformaciones se operaron en la década de 1950 y años posteriores. La reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria se inició en los años sesenta del pasado siglo, con la integración en 1965 de las escuelas de tecnología (cuatro años) y de las escuelas de comercio (tres años) en el segundo ciclo de enseñanza secundaria (tres años). Pocos años después, en 1971, se integró también la formación profesional, con un plan de estudios bianual que comprendía algunas materias troncales. Además se crearon diversos cursos de formación profesional, generalmente de un año de duración. Varios otros programas de enseñanza que ni eran de formación profesional ni estaban estrictamente orientados hacia la preparación para la enseñanza superior pasaron a convertirse también en programas bianuales. El objetivo de esta reforma consistía en mejorar la igualdad de oportunidades a nivel educativo (Härnqvist y Svensson, 1980). Otro de sus objetivos era elevar la capacitación de la población laboral y adaptarse a los transformaciones que los puestos de trabajo estaban experimentando, a raíz del desarrollo tecnológico (Olofsson, 2005).

A comienzos de la década de 1990 se emprendió una reforma del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, en virtud de la cual se unificaron todos los planes de estudios, convirtiéndolos en programas trienales. Poco después, se consideró que los centros en los que se impartía el segundo ciclo de enseñanza secundaria estaban desfasados, por lo que se propusieron y analizaron nuevas reformas. Los cambios propuestos fueron objeto de fuertes críticas y nunca llegaron a ser aprobados por el Parlamento. El Gobierno presentó en su lugar un proyecto de ley que contemplaba una reforma gradual escalonada a través de 11 medidas (proyecto de Ley 2003/04:140) y que habría entrado en vigor en 2007, si las elecciones de septiembre de 2006 no hubiesen llevado aparejado un cambio de Gobierno. El nuevo Gobierno hizo pública su intención de ahondar en la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria más allá de estas 11 medidas, por lo que interrumpió la reforma gradual y en la actualidad se propone llevar a cabo un nuevo estudio en relación con este ciclo.

Por lo tanto, la política educativa es objeto de un debate político permanente y reviste una importancia fundamental en una economía y un mercado de trabajo que cambian rápidamente. En relación con este debate, resulta de interés entrar a analizar lo ocurrido tras la última reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria, cuando se procedió a introducir un tercer año y un nuevo sistema de calificaciones en los planes de formación profesional. Es importante observar los flujos de estudiantes a través del segundo ciclo de enseñanza secundaria y la forma en que evolucionaron las oportunidades de empleo para los jóvenes tras la aplicación de la reforma.

Objetivos del estudio

El objetivo de este estudio consiste en investigar los flujos de alumnos/estudiantes a través del segundo ciclo de enseñanza secundaria con anterioridad y con posterioridad a las últimas reformas realizadas en el sistema sueco de enseñanza, en 1991. Intentaremos averiguar si después de la reforma aumentó el número de jóvenes que no habían concluido este ciclo. Para dar fe de los cambios registrados a lo largo de un plazo más dilatado, los flujos en los centros que imparten el segundo ciclo de enseñanza secundaria se remontan hasta la década de 1960, y no solamente al período inmediatamente anterior a la reforma. Otro de los objetivos del estudio consiste en investigar las oportunidades de empleo entre los jóvenes que completaron el nuevo modelo de formación profesional dentro del segundo ciclo de enseñanza secundaria surgido tras la reforma, y las de aquellos que no la completaron. ¿Encuentran actualmente más dificultades para encontrar trabajo estos colectivos que antes de la reforma?

Metodología y datos

Sobre los flujos de alumnos/estudiantes que pasan por el sistema escolar sueco se dispone de bastante buena documentación gracias a un proyecto longitudinal (evaluación mediante seguimiento) en el que, cada cinco años, se procede a seguir la evolución de una muestra de alumnos englobados en un determinado grupo de edad (Härnqvist, 1998). El tamaño de la muestra es de unos 10 000 alumnos para cada una de los grupos recogidos en el estudio. El primer grupo es el de los nacidos en 1948, y el último el de los nacidos en 1987. Las estadísticas incluidas en este proyecto han sido recogidas o calculadas a partir de informes publicados.

La evolución de los flujos de estudiantes a través del segundo ciclo de enseñanza secundaria fue documentada igualmente mediante estudios de

seguimiento de los jóvenes que habían abandonado los nueve años de enseñanza general obligatoria. Llegados a los 23 años, el Instituto de Estadística de Suecia analizó el nivel educativo que habían alcanzado y su ocupación una vez abandonada la escolaridad. El primer grupo fue objeto de un seguimiento de control en 1978 (Instituto de Estadística de Suecia, 1980). Habían abandonado la enseñanza general en 1971, cuando tenían 16 años de edad. Por lo tanto, habían sido los primeros que habían estudiado en las escuelas del segundo ciclo integrado de secundaria (*gymnasieskolan*) creadas a raíz de las reformas introducidas en 1971. Este tipo de estudio de seguimiento sobre el colectivo que había abandonado la enseñanza obligatoria, efectuado siete años después de que abandonasen las aulas, fue repetido nuevamente en 1986 y en 1995 (Instituto de Estadística de Suecia, 1987; 1996). Los estudios se basaron en grandes muestras de jóvenes (12 800-16 000 personas).

Las estadísticas sobre los niveles educativos alcanzados que se presentan en este artículo han sido confeccionadas basándose en informes publicados. Las estadísticas sobre la situación laboral incluyen datos no publicados y procedentes de diferentes proyectos de investigación que tomaron como base los estudios de seguimiento mencionados anteriormente (Murray, 2000). Sin embargo, estos estudios de seguimiento dejaron de tener continuidad en los años 2000. En su lugar, el Instituto de Estadística de Suecia cotejó los datos sobre el nivel educativo alcanzado con los registros de empleo correspondientes al año 2002 y creó una base de datos destinada a la Agencia Nacional de Educación (Agencia Nacional de Educación, 2005). Los registros contienen datos sobre el conjunto de la población, habiéndose publicado algunos de ellos en un informe de la autoridad sueca correspondiente (Agencia Nacional de Educación, 2005) Así pues, en este estudio presentaremos tanto estadísticas publicadas como datos que no habían sido publicados.

Aplicación de la enseñanza general y del segundo ciclo integrado de enseñanza secundaria

A comienzos de la década de 1950, cuando se puso en marcha un proyecto piloto sobre los nueve años de enseñanza general y obligatoria, sólo el 10 % de una franja determinada de edad pasaba al segundo ciclo de enseñanza secundaria (Erikson y Jonsson, 1993). En comparación con otros países europeos, Suecia contaba con un sistema escolar bastante anticuado (Marklund, 1980). En aquella época acababan de introducirse apenas los siete años de enseñanza obligatoria.

El Parlamento no tomó la decisión de implantar la enseñanza general obligatoria de nueve años hasta 1962. En aquella época, cerca del 50 % de los ayuntamientos suecos participaron en el proyecto piloto relativo a los nueve años de enseñanza general, cuya implantación prosiguió a lo largo de los años sesenta y setenta. Una vez adoptada la decisión de implantar este ciclo de escolaridad básica, se procedió a la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria. A lo largo de la década de 1970 se crearon en todo el país centros escolares en los que se impartía el segundo ciclo integrado de enseñanza secundaria y el número de estudiantes matriculados aumentó, probablemente como consecuencia del crecimiento de la tasa de desempleo juvenil. En la década de 1980, el Gobierno se fijó como objetivo político la participación de todos los jóvenes en el segundo ciclo de enseñanza secundaria; la educación normal de los jóvenes debía incluir este ciclo (Dahlgren, 1985).

Flujos de estudiantes durante las décadas de 1960 y 1970

El número de jóvenes que continuaban estudiando una vez concluida la enseñanza obligatoria había experimentado un aumento espectacular, antes incluso de la introducción del segundo ciclo integrado de enseñanza secundaria en el año 1971 (Tabla 1). La enseñanza general de nueve años fue obligatoria hasta los 16 años de edad.

**Tabla 1. Jóvenes que seguían estudiando a los 17 años
 (un año después de concluida la enseñanza obligatoria),
 como porcentaje del grupo de edad**

Año de nacimiento	Décimo año en la escuela	Porcentaje de jóvenes de 17 años aún en la escuela	Porcentaje de jóvenes que habían completado la enseñanza general de nueve años
1948	1964/65	41	33
1953	1969/70	63	80
1958	1974/75	73	100

Fuente: Cálculos propios sobre datos tomados de Härnqvist y Svensson, 1980, pp. 17-19.

La Tabla 1 demuestra que a los pocos años de haber adoptado la decisión de implantar la enseñanza general de nueve años, el 41 % de los miembros de una franja de edad continuaba estudiando a los 17 años, es decir, una vez concluida la enseñanza obligatoria. Sólo una tercera parte de dicho

porcentaje había asistido al nuevo modelo de centro escolar obligatorio. En el curso 1969/70, cinco años después, a casi el 80 % de los jóvenes de 17 años se le había impartido este modelo de enseñanza. Ese mismo año, la mayoría de los jóvenes de 17 años seguían aún escolarizados, lo cual supone un incremento de 22 puntos porcentuales en cinco años. En 1974/75, otros cinco años más tarde, todos los jóvenes de 17 años habían cursado la educación general de nueve años. El incremento experimentado durante este período también fue elevado, pero no alcanzó sino la mitad del que se había registrado cinco años antes. Así pues, el gran aumento de la participación en la educación y formación adicional tuvo lugar antes de que en 1971 se introdujese el segundo ciclo de enseñanza secundaria en todo el país. El aumento se produjo durante el período de implantación de la enseñanza general de nueve años.

Probablemente existía una amplia demanda no satisfecha de mayor educación y formación entre grandes capas de la población. La economía se encontraba en expansión, y la demanda de mano de obra cualificada era cada vez mayor. Con la enseñanza obligatoria de nueve años, dar el paso siguiente hacia el segundo ciclo de enseñanza secundaria suponía un esfuerzo mucho menor que en épocas anteriores, especialmente para los jóvenes de zonas rurales. Antes de que se implantase la enseñanza obligatoria de nueve años, los padres no tenían más remedio que enviar a sus hijos fuera de casa para que estudiaran la educación secundaria elemental entre los 11 y 13 años de edad, condición indispensable para continuar con el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Una vez en vigor los nueve años de enseñanza general, decidir si los hijos de 16 años seguirían con el segundo ciclo de enseñanza secundaria era más fácil que cuando tenían solamente entre 11 y 13 años.

La última reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria

Tras muchos años de proyectos piloto, a comienzos de la década de 1990 se introdujo una nueva reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Todos los planes de estudios en los centros donde se imparte el segundo ciclo de secundaria se transformaron en planes trienales. Las asignaturas principales: lengua sueca, o sueco como segundo idioma, inglés y matemáticas pasaron a ser obligatorias en todos los planes de formación profesional, lo que implicaba ampliar un año los planes para la formación profesional, al tiempo que otros programas bianuales se convertían en el programa trienal de humanidades no estrictamente académico. El objetivo principal consistía en preparar a los jóvenes para una mayor demanda de competencias en su vida laboral, pro-

porcionándoles una base más sólida para ampliar su educación y para el aprendizaje permanente. Otro de los objetivos consistía en dotar a los planes de estudios de formación profesional de un nivel más similar al de los programas académicos (Olofsson, 2005). Pero también se pretendía, ya desde la década de 1980, que todos los jóvenes cursasen el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Los planes trienales fueron introducidos en todos los centros donde se imparte el segundo ciclo de secundaria en 1993. Los estudiantes matriculados en el segundo ciclo ese año solamente podían elegir entre planes de estudios de tres años de duración. Otro de los cambios efectuados a renglón seguido de los planes trienales fue la implantación de un nuevo sistema de calificaciones en la enseñanza general y en el segundo ciclo de secundaria, que empezó a aplicarse en 1994 con los alumnos que iniciaban el segundo ciclo ese año. El nuevo sistema de calificaciones se basaba, y sigue basándose, en la evaluación y consta de cuatro puntuaciones: no apto, apto, bien y muy bien. El sistema de calificaciones precedente se basaba en normas referenciadas y constaba de cinco puntuaciones, equivaliendo el 5 a excelente y el 1 a insuficiente. Los alumnos no suspendían si alcanzaban una determinada puntuación en todas las asignaturas. Todavía no se exigían cualificaciones formales para pasar a la enseñanza secundaria de segundo grado; los alumnos podían acceder si conseguían el certificado de enseñanza general básica. Sin embargo, para los alumnos con una media de puntuación baja, el número de programas optativos era limitado.

En 1998 se establecieron nuevos requisitos para el ingreso en la enseñanza secundaria de segundo grado. Los alumnos que terminaban la enseñanza general tenían que aprobar las asignaturas de lengua sueca o sueco como segundo idioma, matemáticas e inglés para poder matricularse en un plan de estudios nacional, o bien que actualizar sus competencias mediante el denominado “plan de estudios individual” (un programa preparatorio para los planes de estudios nacionales).

Descentralización del segundo ciclo de enseñanza secundaria

El segundo ciclo de enseñanza secundaria, que anteriormente había sido gestionado por el Estado, fue asumido en 1991 por los ayuntamientos, que pasaron a sustituir al Estado como empleador de los profesores. Se les facultó para crear nuevos centros y planes de estudios especiales adaptados a las necesidades locales. Este cambio no aumentó, como algunos temían, la desigualdad de los recursos asignados a los centros de enseñanza por los distintos ayuntamientos (Ahlin y Mörk, 2005). La oferta y disponibilidad del segundo ciclo de enseñanza secundaria creció a raíz de esa reforma, aunque la mayor disponibilidad se concentró principalmente en los planes de estudios académicos. La mayor parte de los centros de enseñanza secundaria superior que se construyeron eran pequeños y contaban con pocos pro-

gramas educativos. Los planes de estudios de formación profesional eran demasiados especializados y costosos para los pequeños ayuntamientos. Por este motivo, la disponibilidad de muchos de los planes de estudios de formación profesional resultó más limitada después de la reforma, sobre todo en determinadas regiones (Agencia Nacional de Educación, 2002). Otro cambio para los estudiantes de formación profesional fue que se les emparejó no sólo con los estudiantes de su propio plan de estudios, como ocurría anteriormente, sino también con los de los planes de estudios académicos en asignaturas como sueco, inglés y matemáticas, lo que se traducía en unas calificaciones medias inferiores a las de los estudiantes de planes de estudios académicos.

Flujos de estudiantes con anterioridad y posterioridad a la introducción del tercer año en los planes de estudios de formación profesional

Es interesante analizar los flujos de estudiantes después de la introducción del tercer año en los planes de estudios de formación profesional, antes de que entrasen en vigor el nuevo sistema de calificación y los nuevos requisitos de admisión. La franja que se matriculó en el segundo ciclo de enseñanza secundaria en 1993 fue incluida en los planes de estudio trienales, aunque dentro del antiguo sistema en lo relativo a las calificaciones y a los requisitos de ingreso. Este grupo fue estudiado en 1997, a la edad de 20 años, en el estudio longitudinal antes reseñado, de “evaluación mediante seguimiento” (Härnqvist, 1998), y pudo compararse con dos franjas de mayor edad y con otra de menor edad a la misma edad. Al grupo más joven le había sido aplicado el sistema de calificaciones y nuevos requisitos de ingreso. En la Tabla 2 se representa el nivel educativo alcanzado por los cuatro grupos a los 20 años.

Tabla 2. Nivel educativo alcanzado a los 20 años por los cuatro grupos. Porcentajes de los grupos de edad

Hombres / Nivel educativo	1987	1992	1997	2002
Completó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	81	85	82	69
Abandonó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	8	8	12	27
Cursa aún el segundo ciclo de enseñanza secundaria	-	-	3	2
No está matriculado en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	10	7	3	2
Total	100	100	100	100
Mujeres / Nivel educativo	1987	1992	1997	2002
Completó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	82	84	84	76
Abandonó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	10	9	10	21
Cursa aún el segundo ciclo de enseñanza secundaria	-	-	4	1
No está matriculado en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	8	7	3	2
Total	100	100	100	100

Fuente: Instituto de Estadística de Suecia, 2003, p. 7.

La Tabla 2 revela que la transición hacia el segundo ciclo de enseñanza secundaria fue cada vez más habitual para cada una de las franjas de edad presentadas. Por otra parte, la Tabla 2 indica que la proporción de jóvenes de 20 años que completaron el segundo ciclo de enseñanza secundaria no varió excesivamente entre 1992, año en que se implantó la reforma, y 1997, año en que se introdujo el plan de estudios trienal. Pero la proporción de jóvenes, tanto hombres como mujeres, que completaron el segundo ciclo de enseñanza secundaria disminuyó espectacularmente en 2002, cuando se instauraron el sistema de calificaciones y los nuevos requisitos de ingreso. La tasa de abandono fue especialmente acusada entre los hombres.

La ampliación de los planes de estudios de formación profesional a tres años no fue quizá la causa principal que explica el descenso en el porcentaje de jóvenes de 20 años que habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Es preciso tener en cuenta otras variaciones, como el nuevo sistema de calificaciones y los nuevos criterios de matriculación en el plan de estudios nacional correspondiente al segundo ciclo de enseñanza secundaria, etc., que fueron introducidos con cierta posterioridad al plan de estudios trienal en la formación profesional.

Flujos de estudiantes con anterioridad y con posterioridad al plan trienal y al nuevo sistema de puntuación

Los estudios de seguimiento de los jóvenes egresados de la enseñanza general, cuando tenían 22/23 años, incluyen a la primera franja de edad matriculada en 1971 en el segundo ciclo de enseñanza secundaria integrada, lo que nos permite apreciar la evolución de los niveles educativos alcanzados por los jóvenes de 22/23 años desde la década de 1970. Los datos correspondientes a 2002 también se presentan de forma más detallada que en la Tabla 2, a fin de comprobar si los abandonos tuvieron lugar durante los dos primeros años o en el tercero. Sin embargo, el grupo investigado en 2002, a los 22 años, no estuvo sujeto a los nuevos requisitos de ingreso. Se matriculó en el segundo ciclo de enseñanza secundaria en 1996, cuando ya se encontraban vigentes los planes de estudios trienales y el nuevo sistema de calificaciones, pero no los nuevos requisitos de ingreso.

La Tabla 3 muestra el nivel educativo alcanzado por los cuatro grupos a la edad de 22/23 años, de acuerdo con los estudios de seguimiento realizados por el Instituto de Estadística de Suecia (Instituto de Estadística de Suecia, 1980, 1987, 1996) y con los datos sobre niveles educativos alcanzados que se incluyen en la base de datos de la Agencia Nacional de Educación.

Tabla 3. Nivel educativo alcanzado a los 22/23 años por los cuatro grupos. Porcentajes de los grupos

Hombres / Nivel educativo	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Completó un plan de estudios de 3-4 años, o el nuevo plan de 3 años	25	25	40	72
Completó un plan de estudios de 2 años	33	43	41	-
Completó un plan de estudios del segundo ciclo de enseñanza secundaria	58	68	81	72
Curso de formación profesional (1 año)	7	4	3	-
Abandonó en los años 1-3	12	8	10	-
Abandonó en el año 3	-	-	-	17
Abandonó en los años 1-2	-	-	-	11
No está matriculado en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	24	20	7	1
Total	100	100	100	100
Mujeres / Nivel educativo	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Completó un plan de estudios de 3-4 años, o el nuevo plan de 3 años	20	25	46	78
Completó un plan de estudios de 2 años	35	43	36	-
Completó un plan de estudios del segundo ciclo de enseñanza secundaria	55	68	82	78
Curso de formación profesional (1 año)	11	7	3	-
Abandonó en los años 1-3	12	7	9	-
Abandonó en el año 3	-	-	-	12
Abandonó en los años 1-2	-	-	-	10
No está matriculada en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	21	17	7	1
Total	100	100	100	100

Fuente: Instituto de Estadística de Suecia 1980, 1987, 1996, y base de datos de la Agencia Nacional de Educación para los datos sobre alumnos y estudiantes correspondientes al año 2002.

⁽¹⁾ Datos recogidos en cuestionarios a los 23 años.

⁽²⁾ Datos correspondientes a los 22 años, recogidos de los registros de las escuelas del segundo ciclo de secundaria.

Al igual que la Tabla 2, la Tabla 3 demuestra que cada vez fue mayor el número de jóvenes matriculados en el segundo ciclo de enseñanza secundaria, y que el número de los no matriculados descendió desde porcentajes de en torno al 21-24 % en la década de 1970 hasta el 1 % a finales de los años noventa. Si bien aumentó la proporción de jóvenes que continuaban en el segundo ciclo de enseñanza secundaria, la proporción de los que lo abandonaban no aumentó, a excepción del último grupo, como en la Tabla 2. El porcentaje de los que completaron el segundo ciclo de secundaria descen-

dió del 81 % al 72 % entre los hombres, y del 82 % al 78 % entre las mujeres. Al mismo tiempo, aumentó el porcentaje de abandonos, especialmente durante el tercer año. Sin embargo, muchos de estos abandonos del tercer año se produjeron cuando el curso estaba bastante avanzado, frecuentemente al final del año escolar. Al no haber aprobado todos los cursos, se les clasifica como abandonos (Agencia Nacional de Educación, 2002). Con anterioridad a la reforma, cuando los estudiantes obtenían una puntuación en todas las asignaturas se consideraba que habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria, aunque dichas puntuaciones fueran bajas. En otras palabras, los estudiantes con notas bajas en realidad no suspendían.

La tasa de abandono varía entre los diferentes planes de estudios nacionales y muestra una estrecha correlación con la nota media que figura en el certificado de escolaridad general de los estudiantes matriculados. En el plan de estudios de ciencias, en el que los estudiantes alcanzan la mayor nota media, aproximadamente uno de cada diez abandona, pero en el plan de estudios de ingeniería del automóvil interrumpe sus estudios uno de cada tres estudiantes. En la mayor parte de los planes de estudios nacionales, la tasa de abandono durante el segundo ciclo de enseñanza secundaria es de un 20 a un 25 % aproximadamente (Agencia Nacional de Educación, 2002).

Si comparamos hombres y mujeres en la Tabla 2, vemos que en el primer grupo los hombres alcanzaban un nivel educativo ligeramente superior al de las mujeres. El número de hombres con estudios completos de segundo ciclo de enseñanza secundaria es ligeramente superior al de las mujeres, y también eran más numerosos los que habían estudiado con planes superiores a tres años. Esta ventaja desaparece en 1986 entre los jóvenes de 23 años, y en 1994 las mujeres de 22 años aventajaban a los varones de esa misma edad. La proporción de mujeres que habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria de tres años era superior a la de los varones. En 2002, cuando los planes bianuales fueron sustituidos por los trienales, el nivel educativo alcanzado por las mujeres había aumentado su ventaja, debido a que la tasa de abandono era mayor entre los hombres que entre las mujeres.

Así pues, la tendencia ascendente en el número cada vez mayor de jóvenes que completaban el segundo ciclo de enseñanza secundaria se vio interrumpida tras la introducción de los planes de estudios de formación profesional trienales y del nuevo sistema de calificaciones. Sin embargo, fueron muchos los jóvenes que se matricularon en el segundo ciclo de enseñanza secundaria después de la reforma, y la mayor parte de los abandonos se produjeron al tercer año. Al menos contaban con dos años del segundo ciclo de enseñanza secundaria, nivel educativo equivalente al que tenían los que habían completado un plan de estudios de formación profesional en el segundo ciclo de enseñanza secundaria antes de la reforma, y muchos de ellos habían estudiado realmente tres años de este ciclo, aunque no hubieran aprobado to-

dos sus cursos. Ello podría significar que su nivel educativo no variaba tanto del alcanzado por quienes habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria en los años anteriores. Las mujeres jóvenes, que antes de la reforma participaban más que los hombres en los planes de estudios académicos de tres años, parecen haberse adaptado mejor a la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Se producían menos abandonos entre las mujeres que entre los hombres, el 22 % comparado con el 28 %.

Niveles educativos en otros países europeos

A finales de la década de 1990 se efectuó una comparación de los niveles educativos de la población en edad laboral (de 16 a 64 años) en Francia, los Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido y la antigua Alemania Occidental. Los resultados ponían de relieve que la proporción de personas que no habían recibido enseñanza o formación complementarias (por debajo del nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO – CINE) presentaba muchas más variaciones entre países que la proporción entre personas con educación superior. La antigua Alemania Occidental y Suecia presentaban la proporción más baja de población en edad laboral sin educación y formación complementarias. Lo mismo ocurría en los grupos de población más jóvenes. En estos países, solamente el 14 % de los que contaban entre 25 y 27/28 años carecían de enseñanza o formación complementarias, frente a un 21 % en Francia y un 43 % en el Reino Unido (Murray y Steedman, 2001).

Sin embargo, en otra comparación realizada posteriormente de los niveles educativos alcanzados por los jóvenes de entre 25 y 28 años de edad en 1994, 1998 y 2003, Steedman, McIntosh y Green (2004) descubrieron que las diferencias entre Francia, el Reino Unido y la antigua Alemania Occidental habían disminuido considerablemente desde 1994 hasta 2003. Por lo tanto, también otros países europeos están ampliando sus ciclos de enseñanza secundaria, y probablemente sus grupos de población más jóvenes alcanzarán pronto un nivel educativo similar al de la antigua Alemania Occidental o Suecia.

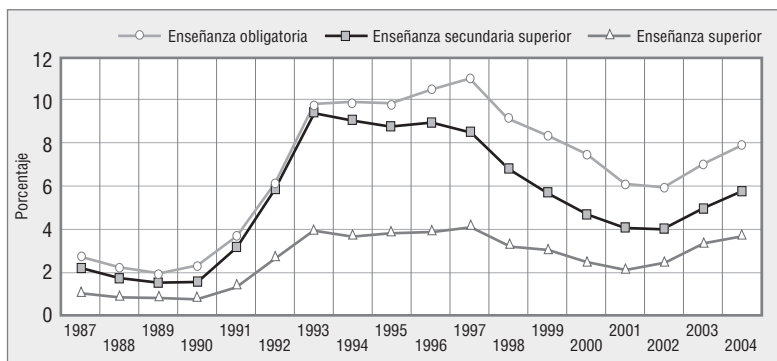
El cambio de posición experimentado por Suecia en relación con otros países, y las críticas que ha suscitado a nivel político la elevada tasa de abandono escolar, han coadyuvado a que los responsables políticos centren ahora su atención en el problema de cómo retener eficazmente a los estudiantes en el segundo ciclo de enseñanza secundaria, a fin de no quedar descolgados respecto a otros países europeos. Varias de las 11 medidas propuestas para mejorar la calidad del segundo ciclo de enseñanza secundaria (proyecto de Ley 2002/04) estaban orientadas a luchar contra las elevadas tasas de abandono que se registraban en dicho ciclo. Las asignaturas obligatorias deberían adaptarse mejor al contenido de los planes de estudios de formación

profesional. Otra de las medidas consistía en sustituir los cursos por asignaturas, de tal forma que fuera posible mejorar la puntuación obtenida en una asignatura, lo cual no es posible una vez concluido el curso. Se barajaba la posibilidad de introducir planes de formación profesional en régimen de aprendizaje, y también se prometió dedicar más recursos a los planes de estudios individuales. Estas medidas probablemente habrían facilitado hasta cierto punto la posibilidad de completar un plan de estudios. Sin embargo, el nuevo Gobierno no pondrá en práctica estas 11 medidas, porque su intención es realizar posteriormente cambios de mayor calado, una vez realizado un nuevo estudio. No están claros los efectos que llevarían aparejados tales cambios sobre los flujos de estudiantes en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Probablemente dependerán de las variaciones que experimenten las exigencias académicas en dicho ciclo formativo.

Empleo entre los jóvenes con, y sin, enseñanza y formación complementarias

La sección siguiente investiga la pauta de evolución que han seguido las oportunidades de empleo de los jóvenes con y sin los estudios de formación profesional correspondientes al segundo ciclo de enseñanza secundaria, con anterioridad y posterioridad a la reforma de 1991. Un indicador de la situación en el mercado laboral son las tasas de desempleo. Sin embargo, los jóvenes y los jóvenes mayores de edad se ven más afectados en épocas de recesión (Wadensjö, 1987). En la Figura 1 se presentan las tasas de desempleo de la población activa (entre 16 y 64 años) con arreglo al nivel educativo alcanzado.

Figura 1. Desempleo en la población activa (de 16 a 64 años)



Fuente: Encuesta de población activa, Instituto de Estadística de Suecia

La Figura 1 muestra que el nivel de desempleo era muy bajo a finales de la década de 1980, pero aumentó drásticamente entre 1991 y 1993, en particular en los grupos sin educación superior. Hasta 1998 no descendieron las tasas de desempleo. Continuaron disminuyendo hasta 2001 y 2002, año a partir del cual volvieron a incrementarse. Si comparamos las tasas de desempleo durante el período 1988-90 con las del período 2002-03, vemos que las correspondientes a este último año son más elevadas. Existe además una gran desigualdad entre los grupos con distintos niveles educativos. En 1988, el desempleo variaba en función del nivel educativo entre el 0,9 y el 1,9 %; en 2001 variaba entre el 2,2 y el 6,1 %.

El grupo en el que se analizarán las oportunidades de empleo antes y después de la reforma es el de los jóvenes sin enseñanza o formación complementarias, grupo que abarca tanto a los que no se matricularon en los cursos correspondientes a este tipo de enseñanza como a los que la abandonaron. Hemos seleccionado para la comparación a hombres y mujeres del mismo grupo que obtuvieron calificaciones bajas en la escolaridad general y que completaron un plan de estudios de formación profesional en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Fueron seleccionados de la forma descrita en el Apéndice 1.

La Tabla 4 presenta los porcentajes de jóvenes en cuatro grupos diferentes que ejercen una actividad profesional. Dicho empleo constituía su ocupación principal. Cada otoño, a cada uno de los participantes en los estudios de seguimiento se le preguntó sobre su ocupación principal, desde que habían abandonado la escuela. Las estadísticas de la Tabla 4 se refieren al otoño del año en que cumplían los 22 años. La situación en el empleo en 2002 se obtuvo a partir de las informaciones de carácter fiscal proporcionadas por los empresarios.

Tabla 4. Porcentajes de jóvenes de 22 años que ejercen una actividad remunerada, clasificados en función del nivel educativo alcanzado

Hombres / Nivel educativo	1977	1985	1994	2002
No está matriculado en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	89	82	70	49
Abandonó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	85	74	53	61
Completó un plan de estudios de Metalurgia	91	91	70	-
Completó un plan de estudios de Mecánica del Automóvil	-	-	67	90
Completó un plan de estudios de Puericultura	-	-	-	76
Mujeres / Nivel educativo	1977	1985	1994	2002
No está matriculada en el segundo ciclo de enseñanza secundaria	69	67	45	30
Abandonó el segundo ciclo de enseñanza secundaria	62	66	44	55
Completó un plan de estudios de Economía Doméstica	63	73	49	-
Completó un plan de estudios de Puericultura	-	-	-	74
Completó un plan de estudios de Enfermería	72	76	60	81

Fuente: Instituto de Estadística de Suecia 1980, 1987, 1996 y base de datos de la Agencia Nacional de Educación para los datos sobre alumnos y estudiantes correspondientes al año 2002.

La Tabla 4 pone de manifiesto que las tasas de desempleo correspondientes al grupo que no se matriculó en el segundo ciclo de enseñanza secundaria y al grupo que lo abandonó disminuyeron, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, antes de la aplicación de la reforma de 1991. Después de la reforma continuaron descendiendo en el grupo, sumamente reducido, de aquellos que no continuaron con el segundo ciclo de enseñanza secundaria (1 % del grupo). Entre el grupo mucho más numeroso de los que abandonaron la escuela también aumentó, pero no en los mismos niveles de 1977 y 1985.

Las tasas de empleo entre los jóvenes que habían cursado el segundo ciclo de enseñanza secundaria profesional de dos años eran por norma general más elevadas que las de los grupos carentes de dicha enseñanza. Las tasas de empleo en 2002 de quienes contaban con el segundo ciclo de enseñanza secundaria profesional de tres años eran muy superiores a la de otros grupos comparables en 1994. Los niveles de 2002 eran similares a los de 1977 y 1985. Esto sugiere que tras la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria creció la brecha en cuanto a oportunidades de empleo entre los que poseían un título de segundo ciclo de enseñanza secundaria profesional y los que carecían de él, a pesar de que los grupos comparados estaban integrados por jóvenes que habían completado la enseñanza con planes de estudios cuyos requisitos de admisión eran los menos exigentes.

Para el año 2002 contamos con información más detallada sobre el empleo que en los grupos anteriores. Se dispone de las tasas de empleo tanto para los que abandonaron en el primer o segundo año de los planes de estudio específicos objeto de la investigación como para los que abandonaron en el tercer año, tasas que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Porcentajes de jóvenes de 22 años que ejercen una actividad remunerada, clasificados en función del nivel educativo alcanzado

Hombres / Nivel educativo	Plan de estudios de Mecánica del Automóvil N=2 270	Plan de estudios de Puericultura N=974	Plan de estudios de Enfermería N=352
Abandonó en los años 1-2	63	48	40
Abandonó en el año 3	83	73	80
Completó un plan de estudios nacional	90	76	80
Mujeres / Nivel educativo	Plan de estudios de Mecánica del Automóvil N=46	Plan de estudios de Puericultura N=3 428	Plan de estudios de Enfermería N=2 111
Abandonó en los años 1-2	58	52	40
Abandonó en el año 3	63	70	80
Completó un plan de estudios nacional	76	74	81

La Tabla 5 demuestra que cuanto primero abandonan la escuela los estudiantes, menores son sus tasas de empleo. Los jóvenes que abandonaron en el primer o segundo año presentan tasas de empleo inferiores a las de quienes abandonaron el tercer año. Como cabía esperar, los que completaron el plan de estudios son los que presentan las tasas de empleo más elevadas. Sin embargo, la mayor diferencia en oportunidades de empleo no es la existente entre los que completaron un plan de estudios y los que no lo completaron, sino entre los que abandonaron en el primer y segundo año y los que abandonaron en el tercero. La razón estriba probablemente en que muchos de ellos dejaron la escuela al término del tercer año, pero sin haber aprobado todos los cursos. La diferencia tan pequeña en cuanto a la tasa de empleo entre los que abandonaron la escuela al tercer año y los que completaron un plan de estudios de Puericultura o de Enfermería obedece a que entre el 6 y el 9 % de los mismos se matricularon en la enseñanza superior. En el plan de estudios de Mecánica del Automóvil esta diferencia no era tan pequeña, porque sólo el 0,5 % se matricularon en la enseñanza superior.

Conclusiones y análisis

Tan pronto como se introdujeron en Suecia los nueve años de enseñanza general básica, un creciente número de jóvenes pasaron al segundo ciclo de enseñanza secundaria. La expansión más acelerada del perfeccionamiento de la educación y la formación tuvo lugar durante los últimos años de la aplicación de la escolaridad general, a finales de la década de los sesenta. Una vez realizada la reforma del segundo ciclo integrado de enseñanza secundaria (que incorporaba los planes de estudios de formación profesional de dos años) al inicio de la década de 1970, continuó aumentando el número de jóvenes que se matriculaban en este ciclo. En 2004, sólo el 2 % de los que concluían la escolaridad general básica no seguían directamente hacia el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Sin embargo, el 9 % de los egresados no se matriculaban en un plan de estudios nacional, sino en un plan de estudios individual, es decir, en un programa preparatorio para los planes de estudios nacionales (Agencia Nacional de Educación, 2005).

La proporción de jóvenes que completaban el segundo ciclo de secundaria aumentó en los años ochenta y noventa, hasta que se introdujo la reforma de esta enseñanza. La introducción de un tercer año en los planes de estudios de formación profesional no modificó sustancialmente la proporción de jóvenes que completaban el segundo ciclo de secundaria; solamente entre los hombres, y de forma moderada. Pero más tarde, cuando se introdujeron el sistema de puntuaciones y los nuevos requisitos de admisión, esa proporción disminuyó, al tiempo que aumentaba drásticamente la tasa de abandono. Sin embargo, la mayor parte del abandono escolar se sitúa en el tercer y último año del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Muchos abandonaron una vez terminado el tercer año, aunque el hecho de no haber aprobado todos los cursos suponía que no habían completado el segundo ciclo de secundaria.

Hombres y mujeres

Hemos constatado que, en la década de 1970, los hombres aventajaban ligeramente a las mujeres en cuanto al nivel educativo alcanzado y por lo general habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria, también de tipo académico, en mayor proporción que las mujeres. Esta diferencia se difuminó en los años ochenta, y a comienzos de los noventa el porcentaje de mujeres jóvenes que habían completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria superaba al de los varones jóvenes. Tras la última reforma aumentó aún más la ventaja educativa a favor de las mujeres. El número de hombres que abandonaban el segundo ciclo de secundaria sin haberlo completado superaba al número de mujeres. Así pues, las jóvenes parecen haberse adaptado mejor a la educación secundaria surgida tras la reforma que los varones. El nivel educativo mejoró más rápidamente entre las mujeres que

entre los hombres, conforme a una tendencia iniciada en los años setenta.

En resumen, los efectos de la reforma sobre los flujos de estudiantes implicaron a primera vista cambios importantes, pero si analizamos de cerca estos flujos vemos que los cambios no son tan drásticos. Antes de la reforma de 1991, algo más del 80 % de un grupo de edad determinado cursaba el segundo ciclo de secundaria, y casi la mitad de sus integrantes solamente durante dos años. Tras la reforma, aproximadamente el 70 % cursaba el segundo ciclo de enseñanza secundaria, todos ellos durante tres años. Además, entre el 12 y el 17 % cursaban el segundo ciclo de enseñanza secundaria durante un mínimo de dos años, y muchos incluso tres años, lo que sumado al porcentaje de los que completaban la enseñanza trienal arroja una proporción superior al 80 %, porcentaje similar al de los que cursaban el segundo ciclo de enseñanza secundaria con anterioridad a la reforma. En general, la reforma elevó el nivel educativo de los jóvenes de 19 y 20 años, los cuales sumaban más años de enseñanza que los grupos de edad anteriores a la reforma. Por otra parte, ha aumentado el número de jóvenes que podrían acusar el fracaso escolar, al no haber obtenido el certificado de haber completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria.

La causa del aumento de la matriculación en el segundo ciclo de secundaria después de la reforma fue la mengua de las oportunidades de empleo entre los jóvenes de 16 a 19 años. Al contrario que en los años setenta y ochenta, son muy pocos los jóvenes que pueden conseguir un trabajo en lugar de estudiar. Para los jóvenes que no reúnen las condiciones requeridas por el plan de estudios nacional, la alternativa es el denominado plan de estudios individual. Sin embargo, la matriculación en el plan de estudios individual equivale a prolongar un año más el plan de estudios trienal de formación profesional. En comparación con los anteriores planes de estudios bianuales, los planes de estudios trienales, a los que se añadía otro año más en los planes de estudio individuales, suponen una gran diferencia, sobre todo en el caso de aquellos cansados de estudiar, y provocan una mayor tasa de abandono. Pero existen otros factores que explican tales aumentos en las tasas de abandono. La escolaridad en el segundo ciclo de secundaria ha venido adoptando un estilo más académico en diversos aspectos. La descentralización de las escuelas, haciéndolas depender de los ayuntamientos, las ha hecho más accesibles para los jóvenes que viven fuera de las grandes ciudades, pero los planes de estudios de formación profesional ofrecen menos variedad en algunas regiones, debido a su mayor coste. Existen menos planes de estudios con un perfil femenino destinados a las jóvenes (Agencia Nacional de Educación, 2002). La introducción de materias de corte académico, las denominadas asignaturas troncales (lengua sueca, o sueco como segundo idioma, inglés y matemáticas), en todos los planes de estudios de formación profesional es otro de los cambios orientados a conferir un carácter más académ-

mico a los planes de estudios de formación profesional, así como el contenido de las asignaturas de formación profesional tiene ahora un perfil más teórico. El motivo que explica la gran proporción de estudiantes que prosiguen su educación durante el tercer año, pero que no completan el programa escolar, probablemente hay que buscarlo en la introducción de estas asignaturas troncales en los planes de estudios de formación profesional. Hay estudiantes que suspenden en estas asignaturas, aunque aprueben las correspondientes a la formación profesional.

Otro cambio que podría explicar el aumento de la tasa de abandono después de la reforma es que, en lugar de asignaturas en las que los estudiantes pueden mejorar sus calificaciones a lo largo de sus años escolares, en los cursos del segundo ciclo de enseñanza secundaria reformada las calificaciones son definitivas para cada curso del primer y del segundo año, sin que quepa la posibilidad de mejorarlas. Los jóvenes solamente pueden mejorar sus calificaciones en otro tipo de enseñanza, el segundo ciclo de secundaria para adultos. Esta circunstancia ejerce probablemente una influencia negativa sobre la motivación de los estudiantes que suspenden algunos de los cursos necesarios para completar el segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Por último, la situación en el mercado de trabajo mejoró a finales de la década de 2000, lo que suponía mejores oportunidades de encontrar trabajo que en 1994 para los estudiantes que estaban cansados de la escuela, especialmente los de 18 o 19 años.

Medidas propuestas para luchar contra las elevadas tasas de abandono

Algunas de las 11 medidas propuestas para mejorar la calidad del segundo ciclo de enseñanza secundaria (proyecto de Ley 2002/04) estaban orientadas a luchar contra las elevadas tasas de abandono en dicho ciclo. Las asignaturas obligatorias deberían adaptarse mejor al contenido de los planes de estudios de formación profesional. Otra de las medidas consistía en sustituir los cursos por asignaturas, de tal forma que pudiera mejorarse la nota obtenida en una asignatura, lo cual no es posible vez concluido el curso. Se había previsto introducir planes de formación profesional en régimen de aprendizaje, y también se había prometido asignar más recursos a los planes de estudios individualizados. Estas medidas probablemente hubieran servido para facilitar hasta cierto punto la conclusión de un plan de estudios. Sin embargo, el Gobierno no aplicará estas 11 medidas, porque tiene la intención de realizar más adelante cambios de mayor calado en el segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Cambios en las oportunidades de empleo

Al investigar el empleo de los jóvenes con el segundo ciclo de enseñanza secundaria y sin él, encontramos que los grupos que completaron un plan de estudios de formación profesional correspondiente a este ciclo mostraban por lo general tasas de empleo superiores a las de los que no lo habían completado en todos los grupos, con pocas excepciones. Después de la reforma, este contraste aumentó, aunque, si se examinan más atentamente las tasas de empleo, es posible apreciar que las correspondientes al grupo que abandonó la escuela en el tercer año no eran mucho menores que las del grupo que sí completó el programa. La mayor diferencia fue la encontrada entre los que abandonaron el segundo ciclo de enseñanza secundaria en el primer o segundo año y el pequeño grupo de los que no llegaron a matricularse en este ciclo. No resulta fácil saber si, después de la reforma, los planes de estudios de mecánica del automóvil y de puericultura, con unos requisitos de admisión más elementales, ofrecieron más oportunidades laborales a quienes los siguieron que los de metalurgia y economía doméstica, porque la situación del mercado de trabajo en 1994 para los jóvenes de 22 años era muy diferente a la de 2002. Sin embargo, al comparar las tasas de empleo de los jóvenes con una formación profesional de dos y de tres años durante idéntico período de tiempo, los de tres años mostraban una ligera ventaja (Murray y Skarlind, 2005). En general, el mercado de trabajo presenta una mayor desigualdad entre los que tienen el segundo ciclo de enseñanza secundaria y los que carecen del mismo (véase la Figura 1). Los jóvenes con un título de formación profesional de segundo ciclo de enseñanza secundaria tras la reforma constituían asimismo un grupo selecto, ya que el número de los que no terminaron este ciclo aumentó a raíz de la reforma en comparación con los grupos que finalizaron sus estudios de formación profesional en la década de 1990, antes de la reforma.

En el segundo ciclo de enseñanza secundaria parece haber surgido un grupo nuevo, el de los que abandonaron durante su tercer y último año de estudios. Sus tasas de empleo son bastante similares a las de aquellos que completaron el plan de estudios, lo que indica que abandonaron al término del tercer año. De este modo, para el numeroso grupo de jóvenes que no obtuvieron el título de formación profesional correspondiente al segundo ciclo de enseñanza secundaria, pero que sí cursaron sus tres años de enseñanza, las oportunidades de empleo parecen bastante buenas, casi equivalentes a las de los que sí concluyeron sus estudios. La evolución de sus carreras a largo plazo es una cuestión distinta, ya que la ausencia del título podría suponer una desventaja.

Los auténticos perdedores con la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria son los que abandonan durante el primer y segundo año. Su tamaño, en comparación con el grupo de jóvenes que presentaban tasas de

ocupación muy bajas antes de la reforma (los que no se matricularon o los que abandonaron), ha aumentado en dos puntos porcentuales. Por otra parte, los grupos de mujeres jóvenes con tasas de empleo muy bajas disminuyeron en cinco puntos porcentuales después de la reforma.

Los resultados ponen de manifiesto que los empleadores valoran la escolarización y la participación en un ciclo de estudios nacional, aún cuando dicho ciclo no se complete. Es posible que muchos estudiantes hayan suspendido únicamente aquellas asignaturas que no eran importantes para los puestos de trabajo a los que aspiraban. Aunque también podría interpretarse de otra manera: los estudiantes que siguen en la escuela poseen mejores aptitudes para proseguir con su educación y, por lo tanto, para encontrar un puesto de trabajo en el mercado laboral. Los que no han cursado enseñanza o perfeccionamiento profesional tienen como promedio mayores dificultades escolares que quienes sí han completado un plan de estudios, aunque éste se caracterice por requisitos de admisión poco exigentes (Murray, 1997).

Bibliografía

- Ahlin, Åsa; Mörk, Eva. *Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares*. Uppsala: Instituto para la Evaluación de Políticas del Mercado de Trabajo, 2005. (Documento de trabajo IFAU; 2005, p. 5). Disponible en Internet: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf> [citado el 25.6.2007].
- Dahlgren, Hans. *Gymnasieskolan: en skola för alla. Fortbildning och utvecklingsarbete: en uppföljning*. [El segundo ciclo de enseñanza secundaria: una escuela para todos: formación continua y trabajo de desarrollo]. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo – Departamento de Educación, 1985. (Informe; 1985, p. 21).
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan. O. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. [Origen social y educación. Selección social para la educación superior]. Estocolmo: Ministerio de Educación, 1993. (Statens offentliga utredningar; 1993, p. 85).
- Proyecto de Ley 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet. Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet*. [Conocimiento y calidad – Once medidas para desarrollar la calidad del segundo ciclo de enseñanza secundaria]. Estocolmo: Ministerio de Educación, 2004.
- Härnqvist, Kjell. *Un programa longitudinal para estudiar el desarrollo de la educación y de la carrera*. Gotemburgo: Universidad de Gotemburgo – Departamento de Educación, 1998. (Informe; 1998, p. 01).

- Härnqvist, Kjell; Svensson, Allan. *Den sociala selektionen till gymnasiet*. [Selección social para la educación superior]. Estocolmo: Ministerio de Educación, 1980. (SOU; 1980, p. 3).
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950-1975: del 1: 1950 års reformbeslut*. [Suecia-Escuela 1950-1975. Parte 1: la decisión de la reforma del año 1950]. Estocolmo: Liber Utbildningsförlaget, 1980.
- Murray, Åsa. Cambios en el mercado laboral para los jóvenes sin enseñanza o formación complementarias. *Journal of Education and Work*, 2000, nº 3, p. 327-347.
- Murray, Åsa. Los jóvenes sin enseñanza secundaria superior en Suecia. Su origen familiar y sus experiencias en la escuela y en el mercado de trabajo. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1997, nº 2, p. 93-125.
- Murray, Åsa; Skarling, Anders. Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos jóvenes en el mercado de trabajo. *Revista europea de formación profesional*, 2005, nº 34, p. 17-29. Disponible en Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_es_murray.pdf
- Murray, Åsa; Steedman, Hilary. Perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, los Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido. *Revista europea de formación profesional*, 2001, nº 22, p. 3-15. Disponible en Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_es_murray.pdf [citado el 25.6.2007].
- Agencia Nacional de Educación. *Efter skolan: en utvärdering av gymnasieutbildning*. [Después de la escuela: una evaluación del segundo ciclo de enseñanza secundaria]. Estocolmo: Skolverket, 2002. (Informe; 223).
- Agencia Nacional de Educación. *Väl förberedd? [¿Bien preparados?]* Estocolmo: Skolverket, 2005. (Informe; 268).
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. [La formación profesional sueca: elección de itinerarios desde una perspectiva internacional]. Estocolmo: SNS förlag, 2005.
- Instituto de Estadística de Suecia. *Grundskolan: elevuppföljning våren 1978*. [Seguimiento de los estudiante en la primavera de 1978]. Estocolmo: Instituto de Estadística de Suecia, 1980. (Statistiska meddelanden U 1980, p. 13).
- Instituto de Estadística de Suecia. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [Empleo después de la escuela entre los jóvenes]. Estocolmo: Instituto de Estadística de Suecia, 1987. (Statistiska meddelanden U 44. SM8701).
- Instituto de Estadística de Suecia. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [Empleo siete años después de la escuela entre los jóvenes]. Estocolmo: Instituto de Estadística de Suecia, 1996. (Statistiska meddelanden U 82:9601).

Instituto de Estadística de Suecia. *Elevpanel for longitudinella studier. Elevpanel 4 – Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002*. [Panels para los estudios longitudinales. Panel 4 – desde la enseñanza general hasta el segundo ciclo de secundaria]. Estocolmo: Instituto de Estadística de Suecia, 2003. (Statistiska meddelanden UF 73 SM0301).

Steedman, Hilary; McIntosh, Steve; Green, Andy. *Comparaciones internacionales de cualificaciones: actualización de la encuesta de aptitudes*. Londres: Departamento de Educación y Cualificaciones, 2004. (Informe de investigación del Departamento; RR548). Disponible en Internet: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR548.pdf> [citado el 25.6.2007].

Wadensjö, Eskil. The youth labor market in Sweden: changes in the 1980's. *Economia e Lavoro*, 1987, p. 97-104.

Anexo

Planes de estudios seleccionados y clasificación de los abandonos

Para investigar la situación en el empleo de los jóvenes sin estudios o perfeccionamiento profesional, se seleccionaron a efectos de comparación estudiantes que cursaban planes de estudios especiales. Uno de los criterios de selección era que el plan de estudios fuera amplio y representativo de los planes de estudios de formación profesional que desembocaban directamente en el mercado de trabajo, sin formación adicional relevante. Otro de los criterios era que se tratase de una posible alternativa para los jóvenes que tenían una nota media baja en los nueve años de la enseñanza obligatoria. El plan de estudios de Metalurgia era uno de los tres programas con mayor participación de varones jóvenes de la primera, segunda y tercera franja de edad. Tenía además los requisitos de admisión más bajos (Murray, 1997). Sin embargo, en el centro del segundo ciclo de secundaria reformada este plan de estudios ha desaparecido, y el plan actual más parecido tiene una participación bastante escasa. Se seleccionó en su lugar el plan de estudios de Mecánica del Automóvil, que en el momento de la investigación era el segundo plan de estudios en número de participantes entre los varones jóvenes. Los jóvenes que tomaban parte en este plan de estudios habían sido admitidos con los menores requisitos de todos los planes de estudios nacionales.

En el caso de las mujeres se seleccionó el plan de estudios de Economía Doméstica para las tres primeras cohortes. Incluía a numerosas estudiantes, y sus requisitos de entrada eran los menos exigentes de todos los planes de estudios con un perfil femenino (Murray, 1997). Enfermería, al ser el plan de estudios femenino con mayor participación, también fue seleccionado, aunque el promedio de calificaciones de las jóvenes estudiantes de este programa era más alto que en el de Economía Doméstica. En 2002 se suprimió este último, y el plan de estudios de Enfermería se dividió en dos, Enfermería y Puericultura. El plan de estudios de Puericultura seleccionado en la cuarta franja de edad tiene actualmente una gran participación, y sus requisitos de admisión son los más bajos de todos los planes de estudios de orientación femenina.

La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo ⁽¹⁾

Alberto Martínez Villar

Profesor de Formación Profesional Ocupacional y Coordinador del Área de Medio Ambiente en FOREM – A (Málaga).

Investigador en Formación y Educación Ambiental por la Universidad de Granada.

Palabras-clave

Occupational training, employment and environment, environmental awareness, evaluation, sustainability, indicators

Formación ocupacional, empleo y medio ambiente, sensibilización medioambiental, evaluación, desarrollo sostenible indicadores

RESUMEN

La incorporación de un Módulo de Sensibilización Ambiental (MSA) a la Formación Profesional Ocupacional (FPO) en España, es considerada como un hecho importante y trascendental por la necesidad que existe de incorporar una cultura ambiental en el conjunto de la sociedad en general y en particular en las distintas ocupaciones y prácticas profesionales que forman parte, no solo de yacimientos de empleo en relación con el Medio Ambiente, sino del sistema productivo en su conjunto. Aparte de abordar los cambios necesarios desde la perspectiva del sistema educativo tan fundamentales para el desarrollo sostenible y la práctica de una educación ambiental para la sostenibilidad, abordamos en este estudio los cambios también esenciales en la formación que prepara para el empleo. Se analizan distintas dimensiones de este MSA que tienen que ver con su creación, desarrollo y evaluación, con los objetivos planteados, con la función de los Centros Formadores, y con el alcance al alumnado. Por último se hace una propuesta de Criterios de Calidad.

⁽¹⁾ La investigación a la que hace referencia el artículo, se ha realizado bajo la dirección de los doctores de la Universidad de Granada, José Gutiérrez Pérez, profesor titular métodos de investigación y diagnóstico en educación y F. Javier Perales-Palacios, profesor de ciencias de la educación, dentro del Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental que se desarrolla con nueve Universidades Españolas.

Introducción

El objeto de esta investigación se enmarca dentro de la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y la implantación desde el año 2000 del Módulo de Sensibilización Ambiental (MSA).

En España existen tres itinerarios dentro la formación de adultos: la formación profesional inicial, dirigida por las Administraciones educativas; la FPO, dirigida por las Administraciones laborales; y la formación continua de trabajadores.

Son diversas las Familias Profesionales que existen en la FPO y solo recientemente se ha creado la Familia Profesional Seguridad y Medio Ambiente, que está aún por desarrollar. En el desarrollo de estos cursos de formación se lleva integrando tradicionalmente algunos Módulos Comunes como son, la prevención de riesgos laborales y la orientación para la búsqueda de empleo. Últimamente se ha incorporado en todos ellos la Sensibilización Ambiental, cuyo objetivo general es: *“Conseguir el desarrollo de una conciencia ambiental en el individuo, mediante la motivación e implicación de todos y cada uno de los ciudadanos con el fin de modificar los hábitos de comportamiento y consumo y alcanzar así la promoción del desarrollo sostenible. Se refiere a los ámbitos individuales y también laborales”*.

De este modo, la Red de Autoridades Ambientales se ha propuesto integrar el medio ambiente en todas las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo para el periodo 2000-2006. Esta Red tiene encomendada la determinación de las necesidades formativas e informativas de los distintos sectores de actividad económica y de las administraciones regionales y locales para mejorar las intervenciones de los fondos estructurales, garantizando la aplicación de la política comunitaria de medio ambiente contemplada en el V Programa. Durante el año 1999 se diseñó por parte de esta Red una estrategia en materia de formación, uno de cuyos fundamentos fue:

“Todos los programas formativos, independientemente de la materia de fondo de que traten, deberán incluir un MSA donde se informe de manera general de la situación medioambiental actual, los problemas presentes y riesgos futuros, con objeto de desarrollar una conciencia ambiental del individuo que le permita un uso prudente y racional de los recursos naturales”.

Hasta el momento de la puesta en marcha de esta Investigación no se había realizado ninguna evaluación sobre el alcance y eficacia de esta estrategia por parte de las administraciones competentes. Con lo que se propusieron como objetivos básicos:

1. **Analizar el diseño, el desarrollo y los resultados** de la integración y enseñanza del MSA desde su origen en el ámbito nacional, desarrollo a nivel autonómico y más en concreto con el estudio de un caso en la Pro-

vincia de Málaga (en la Comunidad Autónoma Andaluza) de un Centro de Formación Ocupacional. Dentro de este objetivo se han analizado cuatro escenarios.

- Diseño de la Estrategia a Nivel Nacional.
- Diseño de Materiales Didácticos (Nivel Nacional y Nivel Autonómico).
- Diseño de la Estrategia a Nivel Autonómico (Comunidad Autónoma de Andalucía).
- Puesta en marcha del Módulo en un Centro de Formación. Profesorado. Aquí se realiza el Estudio de un Caso con Alumnado de uno de los cursos.

2. **Confrontar las propuestas de Evaluación** diseñadas para el MSA, con las llevadas a la práctica y esbozar otras líneas evaluativas a través de una propuesta de Indicadores de Sensibilización Ambiental o Batería de Criterios de Calidad.

La Hipótesis de partida viene dada por la búsqueda de respuestas a preguntas en relación a varias cuestiones, la primera de las cuales es la de la posibilidad de hacer Sensibilización Ambiental en la FPO. La obligatoriedad en la impartición de este Módulo ofrece una oportunidad de hacer de la Educación Ambiental una herramienta transversal y fundamental en la consecución de un desarrollo sostenible. ¿Cómo ha sido la evolución para conseguir esta propuesta educativa pionera en la Formación Profesional?, ¿Qué técnicas pedagógicas utilizar para lograr una Sensibilización Ambiental?, ¿Se puede hacer una sensibilización ambiental en 9 horas?, ¿Cuáles son los contenidos conceptuales a adquirir?, ¿Qué valores y cambios de actitudes son deseables?, ¿Cómo lograr los cambios de actitudes y de valores?, ¿Cuáles son las destrezas a adquirir por parte del alumnado? ¿Cuál sería el planteamiento estratégico más adecuado? ¿Existe un Plan de Comunicación y Desarrollo?

Otras cuestiones importantes, también formuladas, son:

¿Cómo integrar el MSA en la dinámica del Curso?

El concepto de integración lleva asociado un trabajo transversal. Cómo hacerlo conociendo la dinámica docente y burocrática de estos cursos.

¿Cómo aplicar y evaluar un Código de Buenas Prácticas Ambientales en la dinámica del Curso?

Esta aplicación requiere la implicación del profesor de la especialidad y de los gestores del centro formativo.

¿Quién ha de ser el encargado de facilitar el MSA?

Aunque lo hacer el profesor de la especialidad, la falta de preparación de estos en el campo ambiental, y la dificultad conceptual y metodológica del tema, aconsejan que lo hagan educadores ambientales especializados.

¿Cómo y qué se puede evaluar en el MSA?

Se pueden evaluar los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Pero existen objetivos como la consecución de las BPA en la dinámica del curso o en el oficio del alumnado que se han de estudiar una vez finalizada la acción educativa.

Para Evaluar la creación y el desarrollo del programa se han elegido a diversos actores, responsables y expertos. (Figura 1, Véase Anexos)

La metodología que se ha utilizado es Cualitativa Interpretativa, teniendo en cuenta que hasta la fecha no existía ninguna herramienta de evaluación llevada a la práctica en la aplicación de este programa, que no existen registros de evaluación por parte de los equipos psicopedagógicos y que la evaluación de este módulo no incide en la evaluación global de los distintos cursos. Se ha formulado un problema de investigación de corte descriptivo y orientado a la transformación de una determinada realidad social.

Las herramientas de investigación cualitativa interpretativa utilizadas han sido la entrevista en profundidad no estructurada y el estudio de un caso (de tipo más descriptivo que interpretativo) a través de un cuestionario, como herramienta complemento, contraste y validación de los resultados de las entrevistas. Todo ello se ha complementado con un exhaustivo análisis documental, con observación directa y cuaderno de campo por parte del autor.

En el marco teórico de referencia se profundiza en el concepto de sostenibilidad y sobre lo que significa reorientar la educación hacia la misma haciendo una diferenciación entre la sostenibilidad del aprendizaje y el aprendizaje de la sostenibilidad. Para el enfoque transversal que se demanda, es necesario un trabajo transdisciplinar asociado a la aplicación de principios constructivistas dentro de un enfoque sistémico. No menos importante es la búsqueda de conexiones con las Estrategias de Educación Ambiental y de Desarrollo Sostenible. La tipología de los Centros de Formación, el perfil del profesorado, las características del alumnado, y el modelo evaluativo son factores que tampoco pasan desapercibidos y que condicionan la formulación de las reflexiones, conclusiones y propuestas entre las que se incluyen un sistema de Indicadores de Sensibilización Ambiental a modo de Batería de Criterios de Calidad.

Se ha partido de la Hipótesis de que si bien el MSA supone una oportunidad, es muy difícil el cumplimiento de algunos de los objetivos tal y como están planteados. El programa requiere una reformulación basada en una evaluación en profundidad.

Marco teorico de referencia

La incorporación de la cultura ambiental a las distintas prácticas profesionales de la FPO supone un reto unificador que se puede ir consiguiendo progresivamente, lo cual significa también desde una perspectiva de planificación coherente, que la misma cultura ambiental ha de ir permeando en los distintos niveles en la toma de decisiones y que ha de hacerse de forma coordinada entre dos sistemas, administraciones y ámbitos de actuación: el Ambiental y el Sociolaboral. Conciliar la Ecología y la Economía, ha sido tema frecuente de debate desde que la conferencia de Río´92 popularizó el concepto de desarrollo sostenible y en el que existen distintas acepciones.

Se trata de una cuestión de enfoque: el medio ambiente se convierte en una variable más dentro del sistema económico, considerado como convencional, clásico y que no internaliza los costes ambientales, (Carpintero, 2005, p. 16), o bien la economía es la que está en función de la ecología, de la biosfera, cuyas leyes (físicas y biológicas) determinan los principios básicos sobre los que se sustenta la sociedad.

Este estudio considera que el reto unificador de la sostenibilidad en el desarrollo de las distintas ocupaciones necesita de unos planteamientos conceptuales consensuados en torno a los diferentes conceptos como el de Sostenibilidad, Medio Ambiente, Desarrollo Sostenible.

Y todo ello en distintos niveles de la toma de decisiones. Según Álvarez y Vega (2005, p. 2) esta construcción no es posible desde cualquier modelo, ya que las metas a perseguir y los métodos para hacerlo están condicionados por la ideología que le sirve de soporte por lo que hay que aclarar dicho modelo, pues toda propuesta educativa exige la concreción previa de un cuerpo teórico.

El paradigma de la Sostenibilidad. Hacia una definición de la Sostenibilidad

La aplicación del MSA en la FPO es una Estrategia de Educación Ambiental, cuyo objetivo de fondo es la consolidación del MSA en todos los cursos de FPO en territorio nacional en el horizonte del 2007. Pero como toda estrategia ha de conseguir una alfabetización (Tilbury, 2001, p. 1).

El desarrollo sostenible es aquél que ofrece servicios ambientales, sociales y económicos básicos a todos los miembros de una comunidad sin poner en peligro la viabilidad de los sistemas naturales, construidos y sociales de los que depende la oferta de esos servicios. Cuando se habla de desarrollo sostenible, se está hablando de distintos aspectos interrelacionados, que deben

contemplarse conjuntamente a la hora del análisis de los problemas y la búsqueda de las soluciones.

Según Mayer (2000) cada vez está más extendida la idea de la relación de la crisis ecológica con los modos de vida y de producción social. En definitiva, no se trata sino de asumir *“la necesidad de edificar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas de la EA a partir de su consideración como una ciencia de la Educación Crítica”* (Caride, Meira; 2001, p. 214). Sauvé (1999, p. 10) nos recuerda que el movimiento de la Educación Ambiental socialmente crítica está descrito entre otros por Robotton y Hart y que se empezó a desarrollar en la década de los ochenta *“inscribía a la EA en un proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas”*.

La resistencia al cambio ha de ser enfrentada con la generación de un proceso en el que tomemos conciencia de las causas de la problemática ambiental en nuestra sociedad y de las posibles vías de solución. *“Para aprender a aprender la complejidad ambiental es necesario desaprender y desujetarse de los conocimientos consabidos”*. (Leff, 2000).

La “definición oficial” de desarrollo sostenible se ha ido difundiendo poco a poco desde que en 1972 se publicó un informe elaborado por encargo del Club de Roma “Los límites del Crecimiento”. El concepto de sostenibilidad es reciente. Sin embargo este consenso declarado se encuentra con dificultades en la práctica que nos hacen reflexionar sobre la ambigüedad del concepto, y que hacen que la Educación cobre una función fundamental de cara al futuro.

Los “principios de Río” (1992) nos dan los parámetros para visualizar un desarrollo sostenible culturalmente adecuado y localmente relevante para nuestros países, regiones y comunidades. Estos principios ⁽²⁾ nos ayudan a comprender el concepto abstracto del desarrollo sostenible y comenzar a implantarlo fundamentalmente a través de las ya conocidas Agendas 21. Y es de resaltar el acuerdo de la estrategia europea de desarrollo sostenible de la Cumbre de Gotemburgo, en 2001, en la que se da un avance importante en la integración de los valores económicos, sociales y ambientales cuando se habla de que *“es necesario que el crecimiento económico apoye al progreso social y respete el medio ambiente, que la política social sustente los resultados económicos y que la política ambiental sea rentable”*. Estas definiciones, que son a su vez compromisos, tomados en serio, implica cambios profundos en nuestra forma de producir, consumir, trabajar e investigar; y lógicamente en la manera de formar y preparar desde la Formación Profesional. Promover el desarrollo sostenible significa modificar y

(2) Entre ellos destacan el de Medio Ambiente, planteamiento de futuro, calidad de vida, equidad, principio de precaución, pensamiento holístico.

adaptar a nuevos modelos nuestro actual crecimiento, de tal manera que la sociedad europea de los próximos años verá cómo cambian sus formas de vida y de trabajo. He aquí donde tenemos una idea-fuerza, la producción y el empleo, en definitiva la sociedad y el sistema económico necesitan de un nuevo modelo.

La sostenibilidad parece ser aceptada como un término mediador diseñado para tender un puente sobre el abismo que separa a los “desarrollistas” de los “ambientalistas”. Estamos inmersos en una ambigüedad conceptual de fondo cuando hablamos de desarrollo sostenible o de sostenibilidad, que no puede resolverse mediante simples retoques terminológicos. “*Sustainability*”, término inglés traducido como sostenibilidad, durabilidad o sustentabilidad. Existe un amplio consenso en que la Sostenibilidad tiene tres dimensiones: ambiental, social y económica. En definitiva se trata de un desarrollo que sea ambientalmente sostenible que no supere la “capacidad de carga de los ecosistemas”, económicamente sostenible y viable para la población autóctona residente y con beneficios a largo plazo relacionados con la mejora ambiental y social de la zona; y socialmente sostenible como práctica de la equidad.

Reorientar la educación hacia la sostenibilidad: significado en la práctica

La década 2005-2014 ha sido establecida por la ONU como Década de Educación para el Desarrollo Sostenible. El paradigma actual de la educación debe cambiar en algunos aspectos fundamentales: Hoy hay que pensar más en términos de aprendizaje que de enseñanza; de educación permanente y continua a lo largo de la vida; la educación deber ser multidisciplinar, sensible al género y a la diversidad, participativa...

Este Módulo de Sensibilización Ambiental en la Formación Profesional significa un paso muy importante, pues aporta un ejemplo práctico de cómo reorientar la Educación hacia la Sostenibilidad.

La atención de esta investigación está puesta en el diseño de la estrategia que se puede encontrar en el documento “La Integración del Medio Ambiente en las Acciones Cofinanciadas por el Fondo Social Europeo” (Red de Autoridades Ambientales, Valencia 1999). También se han analizado los materiales didácticos y la puesta en marcha del modulo formativo, a través de los Centros de Formación, considerando un caso en Málaga (Comunidad Autónoma Andaluza), con profesorado del que analizamos su perfil profesional. El estudio de un caso se centra en el antes y el después de las 9 horas del MSA de un Curso de Cocina.

Sin embargo, la evaluación de las actitudes y comportamientos del alumnado después de nueve horas de formación, y sobre todo a lo largo del curso y después de él nos plantea unos problemas metodológicos que se escapan a la dimensión temporal de este trabajo. Si bien, el estudio del cambio actitudinal, tal como señalan Alvarez, Gutiérrez y Perales (1996, p. II), *“debe ser una línea prioritaria de investigación y de innovación didáctica, en el caso de la EA resulta absolutamente imprescindible Para poder desarrollar una metodología asociada con la enseñanza – aprendizaje de actitudes ambientales, como paso previo, debemos conocer en qué consisten aquellas, cómo se adquieren y cómo determinan nuestras acciones, además de cómo se evalúan”*.

Uno de los desafíos es cómo hacer frente a la integración del Desarrollo Sostenible (UNESCO, 1998, p. 42-43), Michael Härte, sociólogo y miembro del Comité Científico del Instituto Federal para la Formación Profesional de Berlín, expresa en el capítulo dedicado a la Educación Ambiental y a la Formación:

“La protección ambiental efectiva es algo más que aplicar conocimientos tecnológicos y el cumplimiento de normativa. Para actuar con integridad ambiental, es de la máxima importancia que los individuos comprendan las consecuencias de sus propias acciones”.

En este documento se señala también que Cedefop desarrolló en 1997 una investigación centrada en dos ejes:

- Estudio del impacto de los cambios ligados al medio ambiente en el mercado laboral.
- Estudio de la relación entre los cambios observados y las nuevas competencias emergentes.

La movilización hacia un nuevo paradigma hace necesaria una revisión de valores previa porque cuando hablamos de sostenibilidad no hablamos solo de un nuevo concepto (Folch, 1998, p. 33-36). Existe una necesidad de fortalecer y compartir la responsabilidad de educar para estilos de vida sustentables entre un amplio abanico de grupos sociales. (Tilbury, 2001, p. 67; UNESCO, 1997).

Frente al modelo asociacionista del aprendizaje (García, 2004: 92), se aplican principios constructivistas como son el relativismo del conocimiento, su construcción conjunta, las personas como agentes activos de su propio aprendizaje y el control del mismo.

No menos importante es la transversalidad como parte del proceso. En el diseño de la Estrategia a nivel nacional del MSA (Red de Autoridades Ambientales, Seeda y Analiter, 2001, p. 11) se dice: *“Sin duda, uno de los aspectos fundamentales de este Módulo es su carácter transversal, es decir, los criterios de sensibilización ambiental deben estar presentes a lo largo de todo el curso...”*

Se trata de un esfuerzo por romper con el mecanicismo, como único modo de adquisición de conocimiento, respondiéndose con el holismo, la teoría general de sistemas de Bertalanffy o los principios de la complejidad de Morin. (Pujol 2003, p. 18).

Formación Profesional Ocupacional. Medio Ambiente y Empleo

En la FPO, se considera que hoy día, para el ejercicio de cualquier actividad con incidencia ambiental es imprescindible la gestión ambiental, esto supone un análisis a nivel legislativo, ocupacional y competencial que surge para los distintos sectores, ligados a esa necesidad de minimizar los riesgos medioambientales.

Por otra parte, las aportaciones y estudios en el marco europeo, insisten y destacan las principales preocupaciones en materia medioambiental y aportan recomendaciones para la realización de políticas activas y aplicadas, a todos los agentes involucrados en la definición, implementación y evaluación de políticas medioambientales, así como para la investigación de temas relacionados con este ámbito a los niveles local, regional y global.

La Comisión Europea ubica nuevos yacimientos de empleo en los ámbitos de “Gestión de residuos”, “Gestión del agua”, “Protección y mantenimiento de zonas naturales” y “Control de la contaminación y gestión medioambiental”.

Los ecosistemas urbanos, la contaminación atmosférica, el agua potable, las aguas residuales, el suelo urbano, el clima, los residuos, el ruido, el tráfico, los sistemas de gestión medioambiental municipal, etc. generan una serie de actividades de carácter económico-productivo, que se recogen en el área de competencia denominada Gestión Ambiental y que afecta a varios sectores, de ahí su carácter intersectorial y de transversalidad (INCUAL – Arbizu, 2002, p. 74–82).

Las necesidades educativas que el reto medioambiental impone, tienen al menos cinco dimensiones (INEM, 2003a), relacionadas con sendas fuerzas económicas e institucionales:

1. Sector de Producción Ambiental.
2. Sector medioambiental del conocimiento. Su desarrollo se está viendo impulsado no sólo por la emergencia de nuevas funciones sociales de importancia estratégica, como también por el crecimiento de la demanda de servicios ambientales por parte del sector ambiental.
3. Introducción de nuevas funciones e instancias de la modernización ecológica del proceso productivo en las actividades tradicionales (departamentos y áreas de Medio Ambiente) y la Administración.

4. La propia adaptación de las administraciones públicas y las organizaciones sociales a un marco institucional y social ecológicamente más sensible.
5. El cambio en el paradigma tecnológico conlleva una nueva cultura del trabajo y la adaptación de las habilidades de todos los trabajadores de la organización. La sensibilización y la cualificación medioambiental tenderán a alcanzar a la práctica totalidad de las plantillas, con las consiguientes exigencias educativas que todo el cambio de rutinas requiere.

Otro aspecto al que hemos de prestar especial atención se refiere a cómo realizar la transición hacia la sostenibilidad. Este MSA resulta una aportación valiosísima en ese contexto.

Sensibilización Ambiental en la FPO. MSA

Para el desarrollo e implantación del Módulo, la Red de Autoridades Ambientales ha elaborado un documento estratégico. La Red de Autoridades Ambientales tiene su origen en la propia política de medio ambiente de la Unión Europea, y es el resultado práctico de lo dispuesto en el Reglamento Marco 2081/93/CEE de los Fondos Estructurales, el cual establece que los Estados miembros procederán a asociar a las autoridades de medio ambiente a la preparación y ejecución de los planes y programas de desarrollo regional financiados con Fondos comunitarios.

Con este fin, la Comisión Europea ha fomentado en todos los Estados miembros la creación de redes de autoridades ambientales.

Siendo una de las funciones encomendadas a la Red de Autoridades Ambientales la determinación de las necesidades formativas e informativas de los distintos sectores de actividad económica y de las administraciones regionales y locales para mejorar las intervenciones de los fondos estructurales, garantizando la aplicación de la política comunitaria de medio ambiente contemplada en el V Programa (ahora ya, está vigente el VI), se propone integrar el medio ambiente en todas las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo para el periodo 2000-2006.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía (al igual que en otras Comunidades Autónomas la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, en la Orden de 12 de diciembre de 2000 publicada en el BOJA nº 146, de convocatoria y desarrollo de los Programas de Formación Ocupacional, propone la incorporación a todos los cursos de FPO de un Módulo de Sensibilización Ambiental. Se encarga la elaboración de unos materiales didácticos y de unos manuales de Buenas Prácticas Ambientales. Los Centros Formativos contratan los servicios de educadores ambientales para la impartición del MSA y los alumnos de los distintos cursos de las distintas especialidades reciben las 9 horas de formación.

Metodología e instrumentos de recogida de datos

Las herramientas de investigación cualitativa interpretativa que se han utilizado para evaluar el desarrollo e integración del MSA en la FPO son:

- La entrevista en profundidad no estructurada.
- El estudio de un caso (de tipo más descriptivo que interpretativo) a través de un cuestionario).
- La observación. El cuaderno de campo.
- El análisis documental.

Se ha evaluado la creación y el desarrollo del programa. Para ello se han elegido a diversos actores, responsables y expertos de las fases enumeradas.

Las personas expertas entrevistadas pertenecen a distintos niveles.

Nivel 1: Responsables / Expertos diseño de la Estrategia Nacional; pertenecientes a las administración estatal y a una comunidad autónoma.

Nivel 2: Los Responsables / Expertos de la elaboración de los materiales didácticos.

Nivel 3: Los Responsables / Expertos en el diseño de la Estrategia en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Nivel 4: Los Responsables / Expertos del proceso de enseñanza aprendizaje del MSA en un Centro de Formación.

Los niveles 1 y 3 están más relacionados con la gestión de programas, se dispone de recursos económicos y cierta capacidad en la toma de decisiones.

Los niveles 2 y 4 están más relacionados con la educación. La muestra elegida en el nivel 2 está relacionada con educadores ambientales que diseñan materiales didácticos siguiendo las directrices de los niveles 1 y 3 (Figura 1 (Véase Anexos)).

Las preguntas de la entrevista en profundidad a 11 profesionales se originan y agrupan en torno al diseño, desarrollo y evaluación del programa, en distintos niveles, en un centro de formación y en el alumnado. La entrevista realizada es la contenida en el Cuadro 1 (Véase Anexos).

Se ha establecido un sistema de categorías abierto (Cuadro 2) (Véase Anexos) y una codificación manual, asignando palabras, frases, temas o párrafos a cada una de las categorías fijadas, que son las siguientes:

1. **Profesionalización** (Relación con preguntas: 1, 2 y 3).

Determinar el grado de profesionalización y de experiencia de los entrevistados en relación a la EA y a la FPO y el grado de relación con el MSA. Nos ocupamos de la experiencia profesional de los responsables expertos del diseño de la Estrategia a nivel nacional y autonómico, de los responsables expertos de la elaboración de los materiales didácticos y de los

responsables expertos del Centro de Formación en relación a la coordinación y a la impartición.

Subcategorías

- 1.1. Función Actual
- 1.2. Experiencia Previa
- 1.3. Titulación y Formación
- 1.4. Relación con el MSA.

2. **Conceptualización** (Relación con preguntas 4, 5, 9, 10).

Grado de conocimiento e idea de los profesionales en los distintos ámbitos señalados sobre el significado de la educación y sensibilización ambiental, qué es, para qué sirve, cómo está evolucionando y cuáles son los problemas que dificultan su evolución y, en este caso, su integración en la dinámica de la FPO. Posibilidades y herramientas puestas en práctica para la Evaluación de los conocimientos y de los cambios actitudinales durante y después de la realización de los cursos y dificultades encontradas para ello. Buscamos establecer una lista de elementos que pueda configurar unos criterios de calidad a la hora de fijar un control en los Procesos de Sensibilización Ambiental relacionados con este módulo y compararlos con las repuestas. Así como poder servir de propuestas para modelo evaluativo.

Subcategorías

- 2.1. Conceptos y conocimientos
- 2.2. Acciones y objetivos
- 2.3. Problemas
- 2.4. Evolución
- 2.5. Indicadores de Sensibilización Ambiental.

3. **Institucionalización** (Relación con preguntas: 6, 7, 8)

Cómo se ha generado, se desarrolla y se asienta la propuesta del MSA. Se trata de ver también las posibilidades y el grado de incorporación de las Buenas Prácticas Ambientales a la dinámica de los Centros Formativos y de los distintos cursos Ocupacionales de las diferentes Familias Profesionales pues éste es su objetivo principal. Oportunidades, en cuanto que existen estrategias de Desarrollo Sostenible y para la Educación Ambiental de ámbito Nacional y Autonómico, que constituyen pilares básicos para la Institucionalización del Módulo al igual que lo son otros documentos estratégicos como el VI Programa de Medio Ambiente Europeo y la existencia de la década de una Educación para la Sostenibilidad de las Naciones Unidas (2005 – 2014).

Subcategorías

- 3.1. Creación y Desarrollo
- 3.2. Oportunidades
- 3.3. Dificultades.

En relación con las entrevistas, presentamos los datos en tres cuadros, uno para cada una de las categorías (Tablas 1, 2 y 3) (Véase Anexos). Para complementar la investigación se ha seleccionado un Curso de Cocina de FPO (de 900 horas de duración). De entre todas las ocupaciones posibles se ha elegido la relacionada con este curso de FPO por ser una de las que más relación tiene con factores ambientales:

- biodiversidad y espacios naturales,
- agua,
- residuos,
- energía,
- aire.

El turismo es además, el sector que se ha convertido en uno de los pilares de la economía española, y la hostelería ocupa a más de un millón de personas, constituyéndose como una de las ramas de actividad con más trabajadores en el conjunto de las ocupaciones, existiendo más de 250.000 empresas en el sector de la Restauración.

En el estudio de un caso, se ha seleccionado un Curso de Cocina en el que se ha pasado a los alumnos un cuestionario con preguntas relacionadas con los objetivos conceptuales que deben de alcanzar. Los objetivos actitudinales y comportamentales han de ser objeto de otro estudio que abarca escalas temporales diferentes a las de este.

Son catorce preguntas. Cinco de ellas en relación con los objetivos generales y otras nueve en relación con los objetivos específicos.

El registro de los datos del estudio de un caso se ha realizado transcribiendo las respuestas a cuadros en los que compararlas antes (precuestionario) y después (postcuestionario) de la impartición del módulo. Al grupo seleccionado se le ha pasado el mismo cuestionario antes del periodo de formación de 9 horas y después del mismo sin que ellos supieran que se les iba a pasar de nuevo. (Cuadro 3) (Véase Anexos).

Analisis de los datos, discusión e interpretación

En referencia a la Profesionalización son deseables titulaciones y experiencias en dos campos, el ambiental y el sociolaboral para que las opiniones y decisiones estén contextualizadas dentro del campo de la formación profe-

sional ocupacional y en el de la educación ambiental para la sostenibilidad. También consideramos imprescindible la coordinación e implicación por parte de las administraciones competentes en los tres niveles que son por otra parte los que también reflejamos en la selección de la muestra:

- Nacional
- Regional
- Local.

El diseño de esta estrategia forma parte de lo que podemos denominar un “sistema de gestión compartida”, por lo que es de esperar que las funciones y tareas adscritas a la categoría y nivel profesional de cada nivel de responsabilidad sean distintas pero que confluyan en el momento actual y en el futuro, en relación con distintos aspectos de la aplicación del MSA. Pues bien, si bien la muestra elegida es cualificada, no encontramos funciones y tareas propias del seguimiento y evaluación de su aplicación.

La formación y la titulación tienen características ambientales fundamentalmente en aquellos responsables entre cuyas tareas y acciones se encuentra la enseñanza de cursos (entre ellos este MSA) y el diseño de materiales de EA, y en su mayor parte no cuentan con bagaje académico y experiencial en el campo sociolaboral. En los niveles más propios de los gestores, tomadores de decisiones o asesores de estos últimos, existe una casi total ausencia de experiencia y formación ambiental.

La Conceptualización es otra de las ideas que han agrupado nuestras reflexiones. Nuestra opción está relacionada con una educación sostenible en la que el aprendizaje es concebido como un proceso de cambio y se ponga el énfasis en la capacidad de construir comunidades e instituciones sostenibles y en acción. Pues bien, los resultados indican que los educadores tienen más clara esta visión transformadora de la educación aunque existe una cierta coincidencia a la hora de expresar como objetivo la mejora del Medio Ambiente a través del oficio y como acción para conseguirlo el código de BPA. Tanto en los documentos estratégicos de la Red de Autoridades Ambientales como en los materiales didácticos elaborados a nivel nacional como a nivel autonómico sí se hacen explícitos los objetivos actitudinales y procedimentales a conseguir, lo cual contrasta con la ausencia de mención expresa a los objetivos actitudinales en el documento del programa del MSA por parte de los servicios públicos de empleo (véase <http://prometeo.us.es/recursos/guias/formacioncompl/FC-AM02.doc>).

En ámbitos propios de la gestión la idea que predomina es la de que es un proceso para integrar el medio ambiente a la realidad de la formación ocupacional y a cada especialidad y solo en uno de los responsables se hace referencia más explícita a la concienciación y a la incorporación de hábitos. En los niveles propios de educadores que tienen contacto con procesos edu-

cativos en relación con personas, abundan las ideas relacionadas con cambios de valores y de comportamientos, e incluso la idea de necesidad de transformación para avanzar hacia un nuevo paradigma socioeconómico en base a la sostenibilidad.

En ambos ámbitos (gestores y educadores) se conceptualiza como problema fundamental la escasa, y a veces nula, preparación inicial del profesorado en cuestiones ambientales. Este hecho hace que pensemos que son los educadores ambientales profesionales los que pueden desempeñar esta función y la de impartir cursos de especialización al resto del profesorado y personal técnico. Se da la posibilidad de que este módulo lo facilite el propio profesorado titular del curso si tiene titulación universitaria o capacitación profesional equivalente, pero debido a la falta de capacitación ambiental que tiene el profesorado general, difícilmente se pueden llegar a conseguir objetivos conceptuales y menos aún los actitudinales. Por lo que resulta imprescindible que se vaya dando esta capacitación ambiental y entendemos que acciones de mejora en relación a la calidad de los formadores y del proceso pueden ser diversas y complementarias.

La importancia de este MSA está clara en la fase de diseño de la estrategia, pero en la misma no se planifican acciones conducentes a su puesta en valor por parte de los distintos actores, es decir, a la comprensión y aceptación de su importancia y a la potenciación de un protagonismo activo en la integración de la misma.

Por otro lado no existe ningún mecanismo para evaluar los cambios de comportamientos y la consecución de las BPA, durante el desarrollo de los distintos cursos profesionales y una vez finalizado en módulo.

No menos importante resulta la Institucionalización. Existe un Plan Estratégico de Creación y Desarrollo, pero que no se ha evaluado hasta la fecha. En esta creación y desarrollo no se ha enfatizado la necesidad de informar y formar a niveles de gestores y de educadores, ni de emprender acciones que sensibilicen y predispongan a captar la importancia de este MSA así como de dotar de conocimientos y habilidades básicas para la comprensión de la problemática ambiental y su aportación a la resolución en el ámbito que le sea propio a cada responsable.

Tanto desde el punto de vista de los niveles gestores como desde el de los educadores se consideran aspectos claves el respaldo y control por parte de las administraciones y la coordinación entre ellas, que como ya vimos en la Conceptualización de los problemas es algo que no se está realizando y que se demanda desde todos los ámbitos. Ambos niveles consideran muy importante la evaluación de los objetivos de aprendizaje por parte del alumnado y en relación a la consecución de unas BPA, a lo largo del Curso y cuando el alumno se incorpora a un puesto de trabajo, pero hay que diferenciar muy bien las diferentes partes del proceso evaluativo y diseñar

herramientas que sean necesarias. Esto supone una carencia, como también lo es el que no exista propuesta evaluativa alguna que tenga incidencia en la valoración de la adquisición de objetivos actitudinales y procedimentales a más largo plazo. Se hace también necesaria una evaluación del diseño y de las necesidades. Es en este apartado, en donde este estudio realiza también una aportación importante.

En la creación y desarrollo es evidente que son fundamentales los educadores ambientales con experiencia para lograr que el proceso adquiera un grado de institucionalización que reúna los criterios de calidad a los que hemos hecho referencia en la subcategoría de Indicadores de Sensibilización Ambiental, así como son la creación de una base de datos de expertos en relación con el Módulo con lo que sería imprescindible la creación de un perfil profesional de Educadores Ambientales.

La propia evaluación del MSA y la consecución de los objetivos han sido formuladas como dificultades en la dinámica del MSA y lo es en relación con el futuro y en relación a la Institucionalización con sistema de control y calidad. Pero la evaluación, como hemos visto, tiene cuatro apartados bien diferenciados y ha de ser un hilo conductor del proceso en distintos momentos. Tanto los niveles de gestión como los de educación, ven a la evaluación en relación fundamentalmente a los objetivos de aprendizaje por parte del alumnado y en relación a la consecución de unas BPA, a lo largo del Curso y cuando el alumno se incorpora a un puesto de trabajo, pero hay que diferenciar muy bien las diferentes partes del proceso evaluativo y diseñar herramientas que sean necesarias.

Conclusiones generales del estudio de un caso

El estudio de un caso, realizado también como método de validación, ha servido para constatar que la enseñanza de este MSA por parte del profesor (en este caso especializado en cuestiones ambientales) no ha servido para aclarar el concepto de medio ambiente, ni para dilucidar las causas, consecuencias y soluciones de muchos de los problemas ambientales locales, regionales o globales que son significativos dentro de la especialidad de Cocina como pueden ser los relacionados con los consumos de agua y de energía y la generación y utilización de productos tóxicos o no biodegradables.

Hemos de decir que para la elaboración del cuestionario que se ha pasado al alumnado así como para el análisis de los datos obtenidos, se han tenido en cuenta los materiales didácticos publicados por la Red de Autoridades Ambientales y por la Comunidad Autónoma Andaluza, así como los Manuales de Buenas Prácticas editados por los servicios públicos de empleo en relación con la Restauración.

Así, por ejemplo la reutilización de los aceites no es valorada en ninguna de las respuestas, si bien, la mitad de ellos, son capaces de considerar la utilización de contenedores estancos para la recogida y entrega a gestores autorizados de aceites. Algo que no ocurre en ninguna de las respuestas en relación con la reutilización o el reciclaje, como abono, de la materia orgánica.

De este modo, tampoco se aprecia que el MSA haya sido útil en cuanto a mostrar la vía de la legislación (sancionadora y preventiva), la necesidad de inversiones en soluciones tecnológicas, o la necesidad de dedicar fondos a este tipo de medidas. No aparecen conocimientos relacionados con la existencia de la figura del delito ecológico en el código penal y las medidas sancionadoras asociadas, la normativa voluntaria relacionada con la ecogestión (ISO 14.000, sistema EMAS), así como la respuesta individual a través de una concienciación y comportamiento responsable.

Resulta significativo que no son tenidas en cuenta, en las respuestas del alumnado, medidas de ahorro en relación con la Energía y la mitad de los alumnos no conocen las Energías Renovables ni su significado. Son poco conocidos las medidas y dispositivos en relación con el ahorro de agua. Sin embargo, si bien el grupo parte de un desconocimiento total del significado de las tres “erres” (Reducir, Reutilizar, Reciclar), posteriormente, sí son capaces al menos de nombrarlas. La reutilización o la elección de envases retornables como práctica para la reducción de envases no son conocidas previamente ni mencionadas después de la enseñanza del MSA.

Conclusiones generales. Propuestas y recomendaciones

1. Se ve confirmada la hipótesis de partida. El modelo educativo en el que se enmarca la programación del MSA es el de una Educación sobre la Sostenibilidad. Sin embargo para llegar a alcanzar los objetivos tal y como están planteados, es importante poner el énfasis en la sostenibilidad del proceso de aprendizaje y no solo en el aprendizaje de la sostenibilidad. Se hace necesario plantear una reformulación del programa.
2. La sostenibilidad del proceso de aprendizaje, requiere una visión sistémica global, un pensamiento complejo y la aplicación de principios constructivistas.
3. El MSA supone una oportunidad, confirmada con su materialización práctica en todos los cursos de FPO.
4. Resulta necesario establecer la incorporación de un código BPA (Buenas Prácticas Ambientales) a la dinámica de los Cursos, pero también a los Centros Formativos y a la Administración Promotora.

5. El reto unificador de la sostenibilidad en el desarrollo de las distintas ocupaciones necesita de unos planteamientos conceptuales consensuados por parte de todos los actores implicados.
6. Hay dos campos de experiencia que han de entrar en diálogo en esta actuación. Los expertos educadores ambientales han de tener experiencia y/o formación en el campo de lo sociolaboral y de la realidad de la FPO. Los expertos en campos de gestión de lo sociolaboral, lo han de tener en el campo de la educación ambiental.
7. Los educadores ambientales están suficientemente preparados para la impartición de este MSA con garantías, pero es necesario incidir y contar con todo el colectivo de profesores de las distintas especialidades, que son los que han de tutelar el proceso de aplicar el código de BPA.
8. De todo ello se deduce que son necesarias acciones formativas y de sensibilización:
 - Para formadores de las distintas especialidades y para educadores ambientales.
 - Para responsables de entidades promotoras y de centros de formación.
9. Puede suponer un avance significativo la creación de un Asesoramiento Técnico Permanente a cargo de la administración competente o de alguna entidad relevante.
10. La consolidación / institucionalización de este programa en la siguiente fase, 2007 – 2013, necesita de la incorporación de criterios de calidad y de la aplicación de un modelo evaluativo global ⁽³⁾, que siga el mismo enfoque que propone en el programa, un enfoque sistémico y constructivista.
11. Creación de un registro de “formadores ambientales” acreditados por la autoridad ambiental.
12. Este MSA puede constituir un instrumento para avanzar en la integración del medio ambiente en las políticas públicas.
13. El estudio de un caso que hemos realizado en esta investigación, demuestra y apoya gran parte de las conclusiones que aquí hemos efectuado. La impartición del MSA no ha servido para aclarar el concepto de medio ambiente, ni para aclarar, en absoluto, algunos de ellos como la superpoblación y el despilfarro energético, o la contaminación del suelo y escasamente ha servido para aumentar la percepción de la existencia de problemas como los Residuos, el ruido o la contaminación de las aguas al igual que efecto invernadero o calentamiento global. Lo mismo podemos decir de la lluvia ácida.

⁽³⁾ Consúltase en Anexo 2: Batería de Criterios de calidad. Propuesta de un sistema de Indicadores de Sensibilización Ambiental.

A modo de conclusion final

La FPO es reflejo de las demandas de empleo que surgen de los distintos sectores productivos. No cabe duda que es necesaria una adaptación de las actividades económicas y productivas a la legislación y estándares ambientales. En este contexto, se puede considerar la implantación del MSA como un logro de primer orden y ante el que es necesaria una consolidación con criterios de calidad evaluables.

Actualmente se está llevando a cabo un estudio por parte del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del grado de implantación del MSA en las distintas Comunidades Autónomas. El año 2006 es el año horizonte para implantar de forma generalizada la integración del mismo. Los aspectos a describir y a valorar en este estudio comparativo son los relacionados con:

- Los promotores: Entidad responsable de la implantación en la Comunidad Autónoma.
- Algunos datos de balance: tipos de cursos en los que se ha implantado,
- Aplicación: Se ha aplicado el módulo tal y como se prescribía o se ha modificado en algo (estructura, contenido, forma de impartición ...)
- Materiales Didácticos: Tipo de materiales que se han utilizado, se ha publicado alguno,
- Evaluación: Qué, quién, cómo y cuándo se evalúa.
- Integración Ambiental: Se ha integrado en el resto de la dinámica del Curso, es útil y viable la aplicación de estos conocimientos y actitudes ambientales en el desarrollo profesional del alumnado.
- Formadores: Cuál es el perfil del formador.
- Formación de Formadores: se ha impartido algún curso de formación de formadores.
- Servicios de apoyo Complementarios: Ha existido algún tipo de apoyo técnico, asesoramiento, etc.
- Centro de Formación: Manera en la que se ha implicado el centro de formación y grado de aplicación de alguna Buena Práctica Ambiental.

Bibliografía

- Alvarez Suarez, P; Vega Marcote, P. Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 4. 1. Artículo 4. Disponible en Internet: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf [Fecha conasulta: 6.12.2007]
- Caride, J. A.; Meira, P. A. *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- Carpintero, O. Economía ecológica: más allá de la valoración monetaria del medio ambiente. *Rev. Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 2005, 17, p. 15-18.
- Folch, R. *Ambiente, emoción y ética. Actitudes hacia la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel, 1998.
- García, J. E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Serie Fundamentos Nº 20. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada, 2004.
- Gutiérrez Pérez, J. La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid: Editorial La Muralla, 1995.
- INCUAL (Instituto nacional de las cualificaciones). Arbizu Echevarri, F. M. (eds.). *Guía sectorial de la formación de profesionales en España*. Madrid: MTAS, 2002.
- INEM. *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del medio ambiente*. Estudio realizado por el Observatorio ocupacional del Inem con la colaboración de IMEDES. Instituto nacional de empleo (INEM). Subdirección general de servicios técnicos, Servicio de observatorio ocupacional. Madrid: INEM, 2003a.
- Leff, E. *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI editores, 2000.
- Mayer, M. *Complexity, quality and evaluation. A challenge for environmental education*. UNESCO, 2000.
- Pujol, R.M. *Didáctica de las Ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Red de autoridades ambientales. *La Integración del medio ambiente en las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo*. Valencia: Red de autoridades ambientales, 1999.
- Red de autoridades ambientales, SEEDA, ANALITER. *Programa y guía para la impartición del módulo de sensibilización ambiental*. Madrid: Red de Autoridades Ambientales, 2001.
- Sauvé, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1999, 2, p. 7-25.

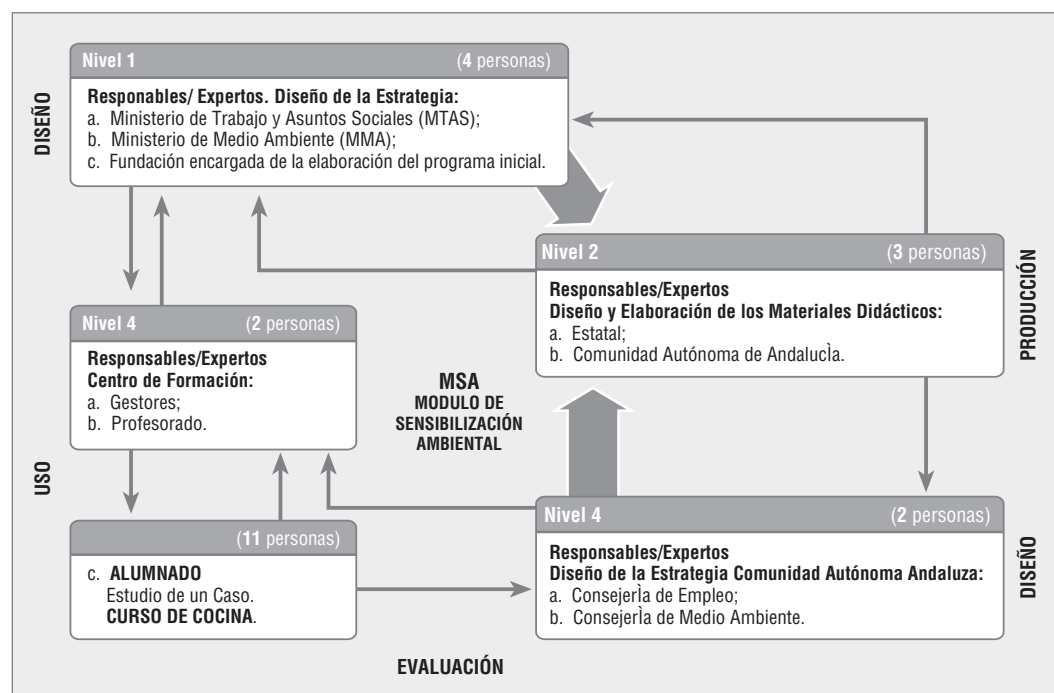
Sterling, S. Towards sustainable education: re-visioning learning and change. In *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics, and social learning in environmental education*. VIIIth Conference on Environmental Education in Europe. Gent: Provincie Oost-Vlaanderen, 2002.

Tilbury, D. Reconceptualizando la educación ambiental para un nuevo siglo. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2001, 3, p. 65-73.

UNESCO. *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century* (in preparation for the Second International Congress on Technical and Vocational Education). Berlín: UNESCO, 1998.

Anexo 1

Figura 1



Cuadro 1. Entrevista

1. ¿Qué funciones desempeñas hoy día en tu puesto de trabajo?
2. ¿Qué relación tienes con el Módulo de Sensibilización Ambiental de los cursos de FPO?
3. ¿Cuál es tu preparación y experiencia profesional específica en relación con la formación? ¿Y en relación con la Educación Ambiental?
4. En tu opinión, ¿cuáles son las potencialidades y cuáles las dificultades que se dan en la impartición del Módulo?
5. ¿Qué cambios se han realizado y cuáles son los cambios necesarios?
6. Existen las denominadas Estrategias Nacionales y Regionales tanto de Educación Ambiental como de Desarrollo Sostenible ¿Crees que tienen o debieran tener relación con el mencionado Módulo?
7. ¿Qué tipo de relación existe o debiera de existir entre los responsables de la FPO y los responsables de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma?
8. ¿De qué manera incide o ha de incidir el objetivo de incluir comportamientos sostenibles en la actividad profesional a desarrollar durante el propio curso y/o en el futuro empleo del alumnado? ¿Cómo se puede evaluar esto?
9. ¿De qué manera incide la Evaluación de este Módulo en la Evaluación Global del Curso de que se trate? ¿De qué manera debiera de incidir?
10. ¿Cuáles son los principales obstáculos a salvar en el futuro en la impartición del Módulo en cuanto a perfil del profesorado, utilización de materiales didácticos, criterios de evaluación del alumnado, consecución de Buenas Prácticas Ambientales durante el curso y en el futuro empleo del alumnado...?
11. ¿Hay algo que quieras añadir a este cuestionario?

Cuadro 2

INSTITUCIONALIZACIÓN	Función Actual	Experiencia Previa	Titulación y Formación	Relación con el MSA	
CONCEPTUALIZACIÓN	Conceptos y conocimientos	Acciones y objetivos	Problemas	Evolución	Indicadores de Sensibilización Ambiental
PROFESIONALIZACIÓN	Creación y Desarrollo	Oportunidades	Dificultades		

Cuadro 3. Questionario

P.1 EN RELACION CON LOS OBJETIVOS GENERALES

1. ¿Qué es para ti el Medio Ambiente?
2. ¿Qué problemas ambientales de carácter general (planetario) son los más importantes para ti?
3. ¿Qué problemas de carácter regional / local son los más importantes para ti?
4. En vuestra opinión, ¿tienen solución estos problemas?. En caso afirmativo ¿cómo se pueden atajar?
¿Qué medidas son necesarias?
5. ¿Qué relación tiene para ti la Cocina con el Medio Ambiente y con los Problemas Ambientales.

P.2 EN RELACION CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Pon dos ejemplos en los que se aprecia cómo el origen y procedencia de los productos con los que se cocina influye en el medio ambiente.
2. ¿Qué entiendes por las tres R?
3. Enumera dos fuentes de Energías Renovables.
4. ¿Qué crees que se puede hacer con el aceite usado?
5. Enumera 5 productos que se puedan reciclar y que sean de uso común en la cocina.
6. ¿De qué forma podremos disminuir en cocina los residuos producidos por los envases?
7. Cita pautas medioambientales correctas en la utilización eficiente del agua.
8. Cita pautas medioambientales correctas en la utilización eficiente de la energía.
9. ¿Existen productos de limpieza en la cocina que son agresivos para la salud y para el Medio Ambiente? ¿Cuáles?

Tabla 1

		Función Actual	Experiencia Previa	Titulación y Formación	Relación con el MSA
NIVEL 1	E.1.	Responsable del Área de Formación del Centro.	Desde el año 1999. Recibido e impartido Cursos de EA.	Licenciada en Pedagogía y en Sociología..	Estar informada de lo que acontece en relación con el módulo.
	E.2.	Desde hace 6 años Coordinador-gestor del Programa de Formación Ambiental del MMA-OAPPNN-CENEAM.	23 años de experiencia práctica en EA.	Licenciado en Ciencias Biológicas. Técnico de medio ambiente. Formación específica y variada hasta nivel master.	Participé en el grupo de trabajo para hacer el diseño original del módulo y su forma de implantación. He impartido este módulo en un par de ocasiones.
	E.3.	Gestión económica en un Gabinete Técnico de una Secretaría General del Ministerio de Medio Ambiente.	Impartir más de 10 cursos de más de 100 horas de Metodología Didáctica.(desde 1993). Curso experimental de 360 horas en 1998 de Formador Ocupacional. Programación de Formación Ambiental en CENEAM. Ponente, coordinador, Jornadas, encuentros ... de EA	Instructor de Formación Ocupacional del INEM desde 1991. Técnico Facultativo Superior de Organismos Autónomos MMA por la especialidad de EA.	Participé en el Gabinete encargado de su elaboración y corrección desde los orígenes hasta su publicación.
	E.4.	Responsable ante la autoridad de gestión de la coordinación de los recursos del FSE en las regiones de Objetivo 1.	Sin experiencia específica.	Escala de Formación del INEM.	Yo lo propuse para que se impartiera en toda la Formación cofinanciada por el FSE y tras muchos esfuerzos lo logré.
NIVEL 2	E.5.	Interpretación del Patrimonio. Diseño y Planificación. Creación de Exposiciones.	En EA desde 1985. Empresa privada relacionada con Doñana. Monitor, guía. Docente de cursos de FPO.	Licenciado en Ciencias Biológicas.	Me encargaron la elaboración de materiales didácticos a nivel nacional.
	E.6.	Jefe del Área de Dinamización Social de la Fundación desde el año 2 000. Coordino programas de educación ambiental y dinamización de Agendas Locales 21.	Técnico de Uso público y responsable de programas de EA en Doñana durante 13 años. Publicaciones de guías, juegos, artículos, guiones de audiovisuales, ponencias, profesor FPO, coordinador de master Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible.	Diplomado en Magisterio. Licenciado en Humanidades.	Autor y coordinador del Material de Apoyo al MSA y responsable ante la Consejería de Empleo. Coordinador y organizador de la Jornada de Presentación del MSA en Nov, 2004 Sevilla.
	E.7.	Diseño, organización y desarrollo de programas de EA.	25 años de experiencia en la EA.	Licenciado en Ciencias Biológicas.	Coordinación, diseño didáctico, redacción y seguimiento de la edición de los materiales didácticos en Andalucía.

		Función Actual	Experiencia Previa	Titulación y Formación	Relación con el MSA
NIVEL 3	E.8.	Responsable del Departamento de Divulgación Ambiental de la Dirección General de EA de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. Coordinación de la revista Aula Verde y DVD Educam.	Sin experiencia en Formación. Jefe del Departamento de EA de la Consejería de Medio Ambiente durante 4 años y Jefe del Departamento de Divulgación Ambiental durante otros 5 años, dirigiendo la revista de de EA Aula Verde desde el nº 23 al 28 ambos inclusive.	Licenciado en Ciencias Físicas. Licenciado en Geografía e Historia.	Asumimos en 2005 nuevas competencias sobre organización de acciones formativas en base al Fondo Social Europeo (formación continua) Acción formativa para el MSA de los cursos de F.P.O. para preparar a los formadores que dan cursos. (Diciembre de 2005 en Cádiz, Sevilla y Granda).
	E.9.	<i>Jefe de Departamento de Formador de Formadores</i> en la Dirección General de Formación para el Empleo del Servicio Andaluz de Empleo (desde hace 4 años).	5 años de experiencia docente en FPO. INEM, Diputación de Sevilla, Forrem, y otros centros colaboradores de FPO. Cursos para empleados públicos en el IAAP. Técnico de Formación (unos 9 años)	Licenciada en Pedagogía Curso de Experto en Organización, desarrollo y evaluación de la FPO. Universidad de Sevilla.	Coordinación del proyecto de elaboración de material didáctico relativo al MSA de los Cursos de FPO en la CA Andaluza
NIVEL 4	E.10.	Auxiliar de Coordinación de entidad impartidora. Planificación de los Cursos Control presupuestario.	Sin experiencia profesional en formación ni en EA. Estoy cursando Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales y ahora me estoy enterando de la materia ambiental.	Graduado Social.	Primera experiencia en el ámbito ambiental. Decido quién y en qué fechas se imparte el Módulo.
	E.11.	Impartir el Módulo de Sensibilización Ambiental.	Guía de Jardín Botánico. Elaborar material didáctico de EA.	Licenciada en Ciencias Biológicas. Formación específica en Medio Ambiente. Participo en varias asociaciones.	Soy monitora de los mismos.

Tabla 2

		Conceptos y conocimientos	Acciones y objetivos	Problemas	Evolución	Indicadores de Sensibilización Ambiental
NIVEL 1	E.1.	Transversalidad.	Relacionar toda la FP con el MA.	Formación y Concienciación Inicial del Profesorado.	Formación. Asesoramiento, Plan de Coherencia en los Centros. Asesoría Técnica.	Transversalidad. Relación con Estrategia de EA. BPA por Familias Profesionales.
	E.2.	Integrar el tema medioambiental y de sensibilización en cursos ocupacionales.	Aprender, y reflexionar sobre su oficio y la afección al medio (recursos, procesos, residuos y espacios). Crear código de buenas prácticas ambientales. Formación eficaz y repercute positivamente en la calidad ambiental de nuestro entorno.	No se ha hecho seguimiento de implantación. No respetar número de horas MSA. Profesor titular especialista no participa en el proceso. No hay plan de introducción- formación a los responsables de entidades ni de profesores especialistas.	Cada CCAA lo ha puesto en marcha a su conveniencia y sin coordinación. Hace falta coordinar la forma en la que poner en marcha el proyecto. Acciones para sensibilizar de la importancia del MSA. El responsable del MSA debiera ser el especialista orientado, formado y sensibilizado por educadores ambientales. Relación con Estrategias de EA y de DS.	Relación con estrategia EA. No ha de ser una "maría". Relación con el profesor especialista. Elaboración código de Buenas Prácticas. Implicación responsables EA de CCAA. Encuestar el alumnado un tiempo después.
	E.3.	MSA se ha de adaptar a cualquier situación ocupacional.	Práctico y útil. Escasa incidencia en el cambio de comportamientos.	Falta de concreción a cada ocupación.	Búsqueda de transversalidad al principio, a la mitad y al final de curso.	Transversalidad a lo largo del curso. Ha de haber relación entre responsables FPO y EA. Más práctico que teórico.
	E.4.	Sensibilización básica al alcance de todos los trabajadores.	Cualquier acción Financiada con Fondos Estructurales respetuosa con el MA.	No injerencia en asuntos de las CCAA.	Se han propuesto una serie de cambios en Abril de 2005. Expertos de 6 Comunidades Autónomas. Actualización de la legislación que se recoge.	Cualquier acción cofinanciada por los Fondos Estructurales debe de ser obligatoriamente respetuosa con el Medio Ambiente y fomentar el Desarrollo sostenible. Incidir en el comportamiento y en la actividad profesional del alumnado.

		Conceptos y conocimientos	Acciones y objetivos	Problemas	Evolución	Indicadores de Sensibilización Ambiental
NIVEL 2	E.5.	Educación Profesional Integral.	Que llegue a todos los sectores de la sociedad. Código de Buenas Prácticas que sirva para el curso y para la actividad profesional del alumna-do.	Transversalidad en todo el curso y en todos los módulos.	Se ha de dotar de más duración al MSA.	Es necesaria una transversalidad. MSA debe estar relacionado con las estrategias de EA y de DS. Debieran estar en relación los responsables de la EA y de la FPO.
	E.6.	Sostenibilidad como nuevo paradigma socioeconómico. Nueva sensibilidad social. Educación en valores y para la acción.	Debe llevar a un cambio de actitudes y de comportamientos.	Escasa formación de los formadores en temas ambientales. Dificultad de evaluar cambios de comportamientos y BPA.	Nuevos abordajes de la FPO. Expectativas laborales y profesionales de los temas ambientales.	Carácter englobador de toda la acción humana. Relación con las estrategias de EA y de DS. Y entre administraciones laborales y ambientales. Establecer BPA.
	E.7.	No se puede evaluar la sensibilización ambiental de una persona después de 9 horas.	Aumentar la receptividad de los trabajadores al aplicar las buenas prácticas en su campo.	Falta de Formación Ambiental de los Formadores. Imposible evaluar la mejora en la sensibilización ambiental de una persona después de nueve horas de EA.	Que incida en que los futuros trabajadores sean más receptivos a la aplicación de buenas prácticas Se podría evaluar con muchos recursos y con un buen diseño hecho por especialistas.	Colaboración entre responsables de EA y FPO. Evaluar con muchos recursos y con un buen diseño.
NIVEL 3	E.8.	Formación ambiental específica que se pueda dar a cada una de las especialidades formativas a los que se imparte.	Conservación de los recursos naturales y el MA en general a través del oficio.	Escasa preparación de los monitores o formadores en sensibilización ambiental.	Preparar a Formadores de Cursos de FPO. Los alumnos deberían de superar un mínimo test de buenas prácticas para ejercer su actividad profesional.	Las estrategias de EA y de DS están incluidas al final del módulo.

		Conceptos y conocimientos	Acciones y objetivos	Problemas	Evolución	Indicadores de Sensibilización Ambiental
NIVEL 3	E.9.	Concienciar a la población de la necesidad de protección del MA, Incorporar hábitos y comportamientos ambientales a la práctica laboral, hábitos y comportamientos que pueden ser fácilmente extrapolables a la vida cotidiana.	Adquisición o modificación de actitudes que favorezcan la protección del medioambiente en el ámbito laboral para contribuir con el desarrollo sostenible del planeta.	El formador ha de estar sensibilizado con la protección del medioambiente y tenga totalmente interiorizados los hábitos que ello conlleva.	La obligación de la inclusión del MSA en los cursos de FPO (antes voluntario) y su financiación desde la Dirección General de Formación para el Empleo. Hay que huir de impartir este módulo como una serie de contenidos.	Integrar en los contenidos de la especialidad formativa (Transversalidad). A propuesta de la Red de Autoridades Ambientales, recogida en el Libro Blanco de EA en España y en la EA-dEA. (apartado 6.5). Coordinación entre administraciones. No solo contenidos. se trata de sensibilizar, de desarrollar actitudes, de concienciar.
	E.10.	Se les da una idea a los alumnos.	Cultura preventiva.	9 horas no dan para mucho. Reticencia de los alumnos que no ven la relación con la especialidad elegida. No conozco la existencia de las Estrategias.	Ampliar los contenidos y la duración.	Si existen las estrategias se deben de tener en cuenta.
NIVEL 4	E.11.	Educación para el cambio de comportamientos.	Capaz de llegar a cierta parte de la población. Concienciación, pautas de conducta respetuosas con el MA, perdurables en el futuro desarrollo de su actividad y en sus hábitos cotidianos.	No hay interrelación con profesorado titular. Se convierte en una actividad puntual.	El profesorado debería adquirir ciertos conocimientos del tema.	Ha de estar en relación con la EA-dEA. Relación entre responsables de EA y de FPO. Coordinación entre implicados.

Tabla 3

		Creación y Desarrollo	Oportunidades	Dificultades
NIVEL 1	E.1.	Hemos elaborado un Plan de Acción hasta el 2006 en coordinación con Servicio Regional de Empleo y CCOO y UGT.	Medidas de Formación y Comunicación Ambiental. Elaboramos 20 códigos de Buenas Prácticas para las distintas profesiones. Cursos de Capacitación para el profesorado.	La Evaluación del MSA y la consecución de los objetivos.
	E.2.	Desarrollar auditorías del trabajo profesional de los alumnos. Encuestas al año o año y medio del proceso formativo de una muestra significativa.	Integrar el tema medioambiental en todos los cursos de la FPO.	Incide poco o a veces nada en la Evaluación global del Curso.
	E.3.	El MSA debiera de ser un 30% de la Nota del curso.	Aumentar la cultura Ambiental en el campo de la Formación.	No hay relación entre responsables FPO y EA.
	E.4.	Si lo hace un experto de M.A. probablemente será mejor técnicamente y se fomenta la contratación. Si lo hace el docente del curso,... se aplicará automáticamente Satisfacción por lo conseguido. La evaluación ha de incidir con más fuerza.	Se está diseñando la programación 2007-2013. Somos pioneros en la aplicación de este módulo en Europa.	El INEM no forma parte de la Red de Autoridades Ambientales, aunque fueron invitados.
NIVEL 2	E.5.	Ha de incidir en la minimización de los impactos: ahorro energético, ahorro de agua, gestión adecuada de los residuos.	Se han dedicado muchos esfuerzos para conseguir esto. Formación al profesorado, en materia de evaluación y sobre cómo elaborar el Código de Buenas Prácticas.	La escasa duración. La evaluación, debe de incidir en la del curso. No se ha asumido la importancia del Módulo.
	E.6.	Reticiencia al incluir la EA en la FPO. Distinto lenguaje EA y FPO. Asesoramiento continuo en temas ambientales. El MSA debe impregnar todos los contenidos del curso.	Oportunidad fenomenal para desarrollo de estrategias.	Para acceder al material de apoyo en Internet. Escasa formación de los formadores. Sesgo biólogo de la formación ambiental. Instancias laborales y ambientales, se ignoran.
	E.7.	La decisión de la inclusión de este MSA es una recomendación que emana del Libro Blanco de la EA y de la EAdeA.	La propia impartición de EA la FP. Analizar y potenciar la formación en nuevas titulaciones relacionadas con la EA y el campo laboral.	Falta de Cursos Específicos para la impartición del Módulo.
NIVEL 3	E.8.	Se podría realizar una encuesta "a posteriori" sobre el alumnado, preguntando sobre las buenas prácticas ambientales.	Creación de actitudes proambientales de los futuros profesionales.	Hay reticencias o suspacias por la realización. de estos cursos.

		Creación y Desarrollo	Oportunidades	Dificultades
NIVEL 3	E.8.	No se han establecido puentes que hubiésemos necesitado (entre nosotros y la Consejería de Empleo).		La evaluación del MSA no tiene trascendencia en la nota global del curso.
	E.9.	Formación del profesorado en materia medioambiental.	Para la aplicación de estrategias evaluativas: Diseños experimentales o cuasiexperimentales, escalas de observación, entrevistas a formadores. Comparar el volumen de la inversión en la formación con el volumen de ahorro por las prácticas sostenibles en las empresas.	Dificultad para que exista coordinación por la complejidad de las estructuras administrativas Falta de cultura de responsabilidad medioambiental en el ámbito laboral. Dificultad para la evaluación del impacto de esta formación (evaluación diferida).
NIVEL 4	E.10.	Ignoro cual es el origen del MSA. Hay una orden de la Junta. La evaluación actualmente carece de validez en la evaluación global del curso. Las Buenas prácticas lo ha de aplicar el docente del curso.	La concienciación que supone de cara al futuro trabajador de una empresa, por la cultura preventiva. Especialización ambiental de los profesores del MSA.	El profesor titular del curso y el alumno sienten que tienen 9 horas menos. El profesor titular ni conoce ni continúa la tarea medioambiental. Sigo viendo lo ecológico más caro (por ejemplo el papel).
	E.11.	Impartido por personal especializado. Respaldo y control por parte de la administración. Seguimiento posterior del comportamiento adquirido por parte del alumnado.	Supone un gran logro la impartición de este MSA tanto en formación continua como en ocupacional. Que las empresas asuman responsabilidades ambientales.	Se puede considerar como una Marra. Responsables de la FPO y de EA debieran de tener una relación fluida, constante y bidireccional. La evaluación del MSA no incide en la evaluación global del curso. No se le da la importancia que merece. Falta de comunicación entre implicados.

Anexo 2

BATERÍA DE CRITERIOS DE CALIDAD. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE INDICADORES DE SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL

INDICADORES DE DISEÑO

1. Relación de esta estrategia formativa con otras como las estrategias regionales de educación ambiental o las de desarrollo sostenible.
2. Implicación de los responsables de las CCAA tanto de las Consejerías de Empleo o de Medio Ambiente.
3. Utilización de indicadores de calidad de los materiales didácticos diseñados para el MSA.
4. Criterios para el fomento de la participación utilizados.
5. ¿Se ha realizado una campaña de comunicación del MSA?

INDICADORES DE PROCESO EN EL CENTRO DE FORMACIÓN

6. Formación Introductoria para los responsables de los centros de formación y al profesorado de todas las especialidades.
7. Elaboración y aplicación de un código de BPA en el Centro de Formación. Establecimiento de cauces de participación en la gestión del centro.
8. Perfil del Profesorado que imparta el curso. Experiencia y formación en ámbitos de sociolaborales y en EA.
9. Disponibilidad de recursos materiales. Adecuados a criterios ambientales.
10. Adecuación del Equipamiento del Centro Formativo a criterios ambientales.

INDICADORES DE PROCESO EN EL CURSO

11. Formación integral del trabajador. Comportamientos y actitudes respetuosas con el medio que le rodea, dentro y fuera del lugar de trabajo.
12. Aplicación de principios:
Constructivismo
Enfoque sistémico
Transversalidad
Transdisciplinariedad.
13. Mejora de la comprensión, análisis y sensibilización de la problemática ambiental (actualidad local y regional). Recoger propuestas del alumnado.
14. Utilización de Técnicas de Sensibilización Ambiental.
Técnicas de Motivación: Principios constructivistas (contacto con la rea-

lidad, experiencias del alumnado, utilización de juegos, diversidad de recursos, ambiente distendido.

Técnicas de Sensibilización: Educación y aproximación sensorial (utilizar los sentidos). Tomar conciencia. Afectividad y desarrollo emocional.

Técnicas Lúdicas y de Simulación: Desarrollo afectivo-emocional, conceptual, de habilidades dirigidas a una actitud positiva hacia la problemática ambiental. Aproximación temática (medio ambiente natural y social) a la realidad de forma global, interconexión.

15. Elaboración de un Código de BPA.
16. Ambientalización de la programación del curso. El formador/a, verdadero conocedor de la especialidad que imparte y conductor del proceso de aprendizaje, ha de ejercer de mediador en los contenidos ambientalistas.

INDICADORES DE RESULTADOS

17. Posicionamiento ético para actuar y participar en la resolución de los problemas.
18. Actitudes proambientales del alumno respecto a:
 - La utilización de los recursos (cuidado del material, instalaciones, etc.).
 - Los residuos originados en el curso
 - El grupo en su conjunto (respeto, participación, solidaridad, etc.).
 - Las actividades ambientales propuestas por el monitor.
 - Todo ello dirigido a Código de Valores durante el Curso para formadores y participantes.
19. Aplicación de un Código de BPA a la especialidad de que se trate.
20. Evaluar y determinar el grado de aplicación de las BPA en el desempeño profesional futuro del alumnado. Determinar la adquisición de comportamientos proambientales.
21. Uso de la evaluación y de los resultados para la mejora de eficacia y de la eficiencia en futuras intervenciones.

Sobre la pertinencia del planteamiento sectorial para la cooperación europea en materia de educación

Herbert Tutschner

Director del Área de Trabajo “Profesiones de Servicios para Empresas”,
Instituto Federal de Formación Profesional, Bonn

Erik Heß

Subdirector de la Agencia Nacional de Formación para Europa del Instituto Federal
de Formación Profesional, Bonn

Georg Spöttl

Director del Instituto de Técnica y Formación de la Universidad de Bremen

Palabras clave

Domain, sector,
classification,
economic branches,
qualification
framework,
specialisation

Ámbito, sector,
clasificación, ramos
económicos, marco
de cualificaciones,
especialización

RESUMEN

En el debate sobre la formación profesional europea se recomienda desde hace algún tiempo la adopción de planteamientos sectoriales, ya que los responsables esperan que con ello se produzca una mayor participación de los interlocutores sociales. Sin embargo, queda por dilucidar de qué concepto de sector se partirá. Así, en los debates se utiliza una definición estandarizada de sector como fórmula pragmática que no ha sido demostrada mediante resultados de estudios. A continuación intentaremos centrar qué significa este término para la política de formación profesional y señalar las oportunidades que presentan las referencias sectoriales para la formación profesional europea. Asimismo expondremos la relación que guarda con el debate sobre el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) y el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET).

Introducción

La Declaración de Copenhague (2002), adoptada por los Ministros de Educación de la UE y la Comisión Europea, con la participación de los interlocutores sociales, en noviembre de 2002, constituye un hito importante en el camino hacia la creación de un espacio europeo de la educación. En dicha declaración se destacan explícitamente diversos planteamientos sectoriales y las correspondientes competencias y cualificaciones. Dos importantes enunciados de la declaración son: “*Increasing support to the development of competences and qualifications at sectoral level, by reinforcing cooperation and co-ordination especially involving the social partners*” (ibídem) ⁽¹⁾.

A primera vista, el término sector presenta menos actualidad política que otros objetivos de la Declaración de Copenhague. Cabe destacar, no obstante, que en uno de los textos de la convocatoria se señala que en el período 1995-2003 del programa Leonardo se realizó con éxito un número considerable de proyectos en el ámbito sectorial (Call, 2004). Por ello, este planteamiento debe convertirse en un “campo de experimentación” para el desarrollo de cualificaciones y competencias. En dicha convocatoria del programa Leonardo se mencionaban, como ventajas decisivas del planeamiento sectorial, los siguientes aspectos (ibídem):

- Una referencia sectorial permite a los actores identificar claramente las “necesidades de cualificación”.
- Se pueden desarrollar soluciones para los planteamientos educativos europeos e internacionales basadas en sectores.
- La cooperación europea en materia de formación profesional puede llevarse a cabo con más facilidad haciendo referencia a sectores.

Cabe añadir que los proyectos con una connotación claramente sectorial por lo general facilitan la participación de los interlocutores sociales. Las ventajas saltan a la vista, pues generalmente operan en un solo sector, se caracterizan por poseer el *know-how* específico del sector y conocen la evolución y las necesidades de éste. De este modo, constituyen socios clave e indispensables para el éxito de un proyecto, por una parte, y revisten una importancia especial al poseer el *know-how* de diversos sectores y países, por la otra. Por ello, los interlocutores sociales ocupan un lugar destacado para promover el diálogo necesario sobre la formación profesional europea. En su

(1) Gracias a la promoción de ensayos de modelos europeos (Fahle 2004) realizados en el marco del programa Leonardo da Vinci, los actores del sector de la formación profesional cuentan con un importante instrumento para llevar a cabo proyectos de referencia basados en un planteamiento ascendente (*Bottom-Up*). La convocatoria de 2005-2006 para las dos últimas rondas de propuestas del programa LEONARDO se basa en estas posibilidades de diseño, con lo que se inscribe expresamente en el marco de los objetivos de Copenhague (Comisión Europea, 2004).

estudio, Winterton confirma esta valoración, ya que señala que los interlocutores sociales desempeñan un papel formal en el desarrollo de la política de formación profesional a escala europea y participan en particular en la aplicación de dicha política en el ámbito sectorial (véase Winterton, 2006).

En un estudio empírico efectuado por Mulder para el sector de la alimentación y la agricultura, se señala que al menos en los 60 proyectos del programa Leonardo estudiados (durante el período 2000-2003), la participación de los interlocutores sociales de este sector fue muy limitada cuando no inexistente (Mulder 2006). En todos los casos, las organizaciones de los interlocutores sociales no participaron en estos proyectos. Sin embargo, los encuestados en este estudio confirmaron igualmente que una participación de los interlocutores sociales contribuye de forma considerable al éxito de los proyectos.

A este respecto, la Comisión Europea subrayó tras la reunión de trabajo del Comité del Programa Leonardo, celebrada en Bonn en diciembre de 2003, que los objetivos de la Declaración de Copenhague, a saber, transparencia, reconocimiento y calidad, sólo podrán alcanzarse mediante la participación activa y sistemática de los actores responsables del ámbito sectorial (Comisión Europea, 2003).

Desde entonces, el interés por este tema ha continuado en los debates celebrados en el marco del European E-Skills Forum iniciado por la Dirección General de Empresa e Industria y en el taller sobre el “Agreement on the ICT Skills Meta Framework” organizado por el CEN ⁽²⁾, ya que en ellos se inició el desarrollo de un marco europeo de cualificaciones sectoriales.

Así pues se requiere una gran claridad cuando se habla de sectores. Además, es necesario dilucidar la cuestión estratégica consistente en saber si los sectores permiten confirmar de forma pertinente y duradera los resultados de proyectos convincentes por medio del discurso de los responsables nacionales en materia de formación profesional, y en tal caso, cuáles serían dichos sectores. (véase Heß, 2004). Por último es necesario verificar si los proyectos sectoriales realizados con fondos europeos pueden cumplir las expectativas.

(2) Puede descargar el workshop agreement del CEN (Comité Europeo de Normalización) en: <ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/ICT-Skill/CWA15515-00-2006-Feb.pdf>

El término sector: acerca de la evolución de un término impreciso

Una gran variedad de modelos de sector

A menudo se habla de ramos y sectores sin diferenciarlos. El diccionario Duden define el término “ramo” como “actividad económica y comercial, ámbito especializado” (Duden, 2001). Tanto las actividades económicas o comerciales como los ámbitos especializados son sumamente variables y únicamente pueden precisarse mediante la mención de contenidos concretos, algo que generalmente depende en gran medida de la situación. Términos como el ramo eléctrico, el ramo de la construcción, el ramo del automóvil, etc. demuestran la gran amplitud de este término, por una parte, pero indican igualmente que existe una cierta necesidad de orden, por la otra. Dicho orden es más fácil de establecer con la ayuda del término sector, porque éste puede definirse.

En el debate sobre los sectores, las reflexiones generalmente se basan en estructuras macroeconómicas de división. En el marco de su hipótesis de los tres sectores –en la que describe la aparición de la sociedad de los servicios y, al mismo tiempo, la sustitución de la sociedad industrial por la sociedad del conocimiento (véase Helmstädter, 2000)–, Fourastié define los siguientes sectores:

- sector primario (agricultura, silvicultura, pesca),
- sector secundario (industria de la transformación),
- y sector terciario (servicios) (véase Fourastié, 1954).

Asimismo, en la teoría económica a menudo se realiza una división de sectores de acuerdo con las actividades económicas, en la que figuran las siguientes categorías principales:

- agricultura, silvicultura, pesca,
- industria de la transformación,
- comercio y transporte,
- empresas de servicios (véase Helmstädter 2000, página 15).

Aparte de estas definiciones, existen otras muchas, como por ejemplo, la que utiliza los sujetos económicos (empresa, Estado, particulares y otros) para calcular el conjunto de la economía (véase Becks, *ibídem*) o el modelo IAB para analizar los servicios (véase Spöttl et al., 2002).

Resulta interesante que, por ejemplo, con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se haya intentado introducir un nuevo sector “cuaternario”. Actualmente ya no se habla de ello, debido a que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se emplean y aplican en todas partes. En este caso no resulta conveniente una delimitación especial por sectores, por tratarse simplemente de una tecnología transversal. Una delimitación sectorial en este caso sería más bien un obstáculo para la difusión y el estudio de efectos.

Estos ejemplos demuestran que los sectores y los términos de sector presentan contenidos, definiciones y contornos muy diversos, dependiendo de su tarea e intereses.

El término sector que se pretende dilucidar aquí pretende caracterizar un fundamento para la formación profesional y los ámbitos de investigación, que pueda emplearse en el ámbito de la formación profesional sin demasiado esfuerzo y presente un orden claro.

Para no fracasar ante los numerosos enunciados de los modelos de sectores y ramos es necesario elaborar una idea de sector en un doble sentido:

- (a) En un *macronivel*, deben mencionarse los ámbitos pertinentes para la formación profesional que conforman en última instancia un sistema de formación profesional. Los estudios realizados en algunos o todos estos ámbitos sobre cuestiones de relevancia política y económica, orientaciones de desarrollo, necesidades de cualificación, perfiles profesionales, etc. contribuyen a obtener conocimientos esenciales sobre el desarrollo de los sistemas de formación profesional y a su aprovechamiento para una política en esta materia. El objetivo prioritario es obtener una base firme para el desarrollo ulterior de los sistemas de formación profesional.
- (b) En el *mesonivel* no se trata de limitarse a la contemplación de las relaciones estructurales, como sucede en el *macronivel*, sino que se trata de averiguar los cambios sufridos por las tareas y el contenido del trabajo a fin de obtener conocimientos primarios y efectivos para “una nueva configuración de las iniciativas en materia de cualificación y su desarrollo ulterior” (véase Spöttli, 2000), sin ocuparse ya de los detalles. La idea de sector que se presenta en este segundo nivel tiene por finalidad clasificar datos, por ejemplo las iniciativas en materia de formación profesional, en un contexto claramente definido a fin de garantizar la validez de los estudios posteriores. Con tal fin las fronteras entre sectores deben reconocerse y estar delimitadas con claridad. Así pues, aquí aparecen los primeros elementos para una definición de sector que permita analizar las cuestiones clave de la formación profesional mediante referencias claras a sus contenidos (véase Hanf, 2003).

La definición de sector en el sentido de las iniciativas en materia de formación profesional

En este sentido, un sector se caracteriza por:

- ser un ámbito (especializado) que se ocupa de tareas y trabajos comparables y similares, y presenta estructuras de producción o servicio similares;
- datos, estadísticas y estudios que, a escala nacional e incluso transnacional, pertenecen al mismo ámbito (especializado) y pueden utilizarse para registrar los acontecimientos de un sector específico;

- la definición de actividades basada en sistemas de actividades económicas, como por ejemplo, la NACE ⁽³⁾ (véase NACE, 2004) y
- el análisis de productos, clientes, *know-how*, servicios, tareas especializadas, cuyas estructuras no se distinguen entre sí.

Esta definición implica, en relación por ejemplo con el sector del automóvil, que es necesario reflexionar muy detenidamente sobre cuáles son sus limitaciones. Desde una óptica superficial, forman parte del “sector del automóvil” todo el sector de producción y suministro de componentes, así como los establecimientos de servicio y reparación, incluyendo las gasolineras, empresas de leasing, fabricantes de motocicletas y ciclomotores, comercios de automóviles usados, etc. Sin embargo, si consideramos el sector a través de la definición antes mencionada, podemos distinguir entre producción y servicio, reparación y comercio. De la categoría de producción forman parte los fabricantes de automóviles y sus proveedores de componentes (que fabrican los productos). De la segunda categoría forman parte el servicio, la reparación y el comercio, éste último por estar directamente vinculado con las unidades de servicio y reparación. La segunda categoría se caracteriza por una estrecha orientación al cliente, que es su fuente directa de encargos, que incluye igualmente el comercio con automóviles de segunda mano (en la medida en que no sea independiente) y la reparación de motocicletas o ciclomotores, dado que en materia técnica y de servicio guardan una estrecha relación con los de los automóviles. Sin embargo, no deben incluirse las gasolineras y empresas de leasing, ya que se dedican a la venta y alquiler y sus estructuras no son comparables con el servicio, reparación o comercio de automóviles (véase Rauner et al., 1994).

La cuestión práctica de la definición, por ejemplo, del “sector del reciclaje” se plantea de forma totalmente distinta. Este término no figura en las estadísticas y normas habituales (por ejemplo, NICE ⁽⁴⁾ o la nomenclatura de la CIU – Directiva 1999/42/CE, DO L 201/77 ⁽⁵⁾), aunque sí en la clasificación de la NACE. El sector del reciclaje es sumamente heterogéneo y únicamente puede definirse por medio de la Ley alemana relativa al reciclaje. Según ésta, primero debe elegirse otro término, a saber, “closed loop waste economy” (gestión de residuos de circuito cerrado), porque éste incluye el proceso de prevención, evitación y aprovechamiento de residuos, lo que abarca el proceso de reciclaje (closed loop), la gestión de residuos (waste economy) y el circuito (el término genérico). Así pues, este sector comprende la recolección, separación, la regeneración y la fabricación de productos

⁽³⁾ NACE = Nomenclatura estadística de actividades económicas en la Comunidad Europea.

⁽⁴⁾ NICE = Nomenclatura de las Industrias Establecidas en las Comunidades Europeas.

⁽⁵⁾ CIU = Clasificación industrial internacional uniforme de todas las actividades económicas.

y materias primas recuperadas aptos para la comercialización. En Europa, este concepto abarca al menos 13 sectores, como por ejemplo, el reciclaje de vidrio, de papel, de automóviles, de madera, de escombros, de textiles, de aparatos eléctricos, etc. De esta manera, la incineración, la venta y el depósito en vertederos forman parte del “sector del reciclaje”. También en este caso, únicamente una definición sectorial permite determinar un ámbito inequívoco. Si no se establece esta delimitación, se corre peligro de que, por ejemplo, el reciclaje de automóviles y la restauración de automóviles usados se asignen al sector del servicio y reparación de automóviles, a pesar de tratarse de un caso típico de reciclaje.

Por último, una representación característica de los datos relacionados con las actividades económicas la constituyen las clasificaciones de las Naciones Unidas o de la UE en sus versiones actualizadas y sincronizadas: CIIU Rev. 3.1 y NACE Rev. 1.1.

La división de las actividades económicas de la Oficina Federal de Estadística –que se encuentra armonizada con el Código de la NACE– presenta una estructura finamente ramificada sin tener que recurrir a la categoría de sector. No obstante, constituye una importante fuente de información para las reflexiones sobre la definición de sector y, sobre todo, sus datos pueden transferirse a otros sistemas, si las fronteras entre los sectores se basan en las actividades económicas. A pesar de ello, estas definiciones no permiten establecer una idea de sector para la formación profesional, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Si tomamos únicamente la clasificación de las actividades económicas de la NACE y analizamos

- la subsección DI: Producción y transformación de metales, y
- la subsección DK: Construcción de maquinaria,

se puede observar, por ejemplo, que el “acabado de superficies y el tratamiento térmico” forman parte de la subsección DI y la “fabricación de máquinas para la producción de metales” forma parte de la sección DK. En una formación profesional inicial, estas dos tareas se unen en una sola profesión debido a que su ejecución presenta una gran afinidad. Por ello cabe suponer que, desde la perspectiva de la formación profesional, las fronteras entre los sectores deben modificarse en algunos puntos respecto a las clasificaciones de los ramos económicos y, al mismo tiempo, es necesario garantizar que la información que contienen las clasificaciones pueda utilizarse.

El Reglamento de base de la Comisión Europea de diciembre de 2001 habla de actividades económicas (en inglés: “classification of economic activities”); y también el informe intermedio sobre el proceso de revisión de las clasificaciones hasta 2007 evita el empleo del término sector (véase Greulich, 2004; Reglamento CE, 2002). Lo que resulta lógico, ya que de lo que se trata es de ordenar datos que hacen referencia a unidades estadísticas, es de-

cir, a una sola empresa o un grupo de empresas que forman una unidad económica. Sin embargo, no debemos perder de vista que numerosas clasificaciones se basan, por ejemplo, en clasificaciones sectoriales por actividades económicas. En la clasificación basada en las “normas y definiciones de secciones” que hace la NACE, se agrupan unidades económicas, como por ejemplo, “comercio, conservación y reparación de automóviles y bienes de consumo” (véase NACE Rev. 1), que no sólo pueden servir de fundamento para considerar los sectores desde la perspectiva de la formación profesional, sino que están explícitamente predestinadas a ello. ⁽⁶⁾

Resumen

Lo antes expuesto sobre el término sector no sólo demuestran la existencia de numerosas definiciones, sino que ponen de relieve que se trata de un término “apolítico” que puede usarse de muchas maneras por lo que respecta a la formación profesional. Asimismo ha quedado claro que, en el uso habitual de este término, no existen delimitaciones entre los sectores que representan un orden dentro de la formación profesional y aquellos que sirven de fundamento para la clasificación de datos económicos.

Si partimos de la definición de sector desde la perspectiva de la formación profesional antes mencionada, resulta evidente que las clasificaciones para la economía –como, por ejemplo, la NACE– pueden constituir en ciertos casos el fundamento para la definición de sector en la formación profesional. Sin embargo, resulta mucho más prometedor para la formación profesional que ésta adopte la definición de sector que se basa en su propio orden. Las estructuras sectoriales económicas son la base para el “suministro” de datos, información, requisitos, etc.

Una separación formal total de una idea de sector dentro de la formación profesional respecto a las clasificaciones de índole económica presentaría la desventaja de que no se podrían transferir datos ni ideas sobre las orientaciones del desarrollo a la formación profesional. Por ello resulta preferible una función de suministro. Sin embargo, los sectores de la formación profesional no deben corresponder exactamente a los sectores económicos. Por ello, la decisión que tomó el Comité del programa LEONARDO con ocasión de la convocatoria de 2004, consistente en adoptar las normas del NACE como base para las estructuras sectoriales, no fue necesariamente acertada. No

⁽⁶⁾ Las “explanatory notes” del proyecto de revisión de las normas de la CIIU de las Naciones Unidas de mayo de 2004 utilizan a su vez el término “manufacturing sector” y hablan, en relación con la administración pública, de “... *subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture; land use; energy and mining resources; infrastructure; transport*”. Aquí queda de manifiesto que el término sector desempeña sin duda un papel, por una parte. Y las diferencias en el lenguaje utilizado no sólo constituyen una categorización divergente, sino que la imprecisa asignación terminológica contrasta de forma singular con el significado que se concede actualmente a los planteamientos sectoriales en los debates y los programas de la política educativa.

cabe duda de que la NACE sirve como orientación cuando se trata de los sectores de la formación profesional, pero no puede reproducirse de forma idéntica en ellos, porque no todos los sectores económicos pueden poseer sus propias medidas de formación profesional.

Sobre la pertinencia del planteamiento sectorial para la política educativa

Actualmente, una formación profesional sectorial no es objeto de la política oficial en esta materia en Alemania ni en otros países europeos. En Alemania sigue predominando la referencia al ámbito profesional que no siempre coincide con los sectores. En otros países europeos existen orientaciones divergentes, como, por ejemplo, una referencia general al sistema, una referencia institucional, una referencia laboral, una referencia escolar y otras.

Sin embargo, una política europea de formación profesional basada en sectores podría ser un primer paso para que tenga éxito un diálogo social europeo que apoye una política europea común en materia de formación profesional. Para ello sería útil hacer referencia a los intereses de los distintos sectores a fin de dar una mayor objetividad a los metadebates y abordar los intereses específicos de cada sector.

Este modelo sectorial favorecido se enfrenta a tres objeciones fundamentales:

- (a) Las fronteras entre los sectores se difuminan debido a la dinámica del mundo laboral.
- (b) Algunas cualificaciones y competencias multisectoriales resultan pertinentes, pero quedan vinculadas a un sector.
- (c) El modelo sectorial no asume nuevos hechos, sino que permanece estático.

Los dos primeros aspectos están estrechamente relacionados entre sí, pero únicamente son acertados si se adopta el modelo sectorial tradicional y en última instancia estático de Fourastié de 1954. Este modelo no es apto para un debate sobre la formación profesional sectorial, ya que no permite su propio desarrollo a fin de integrar nuevas fronteras entre los sectores, nuevos acontecimientos y, ante todo, las circunstancias de la cultura industrial de un país.

Cabe señalar en relación con las cualificaciones y competencias multisectoriales que los investigadores están de acuerdo en que éstas no pueden transmitirse de forma abstracta y fuera de contexto ⁽⁷⁾, sino que el requisito determinante para ello es la referencia a un ámbito. Únicamente con una referencia a un ámbito es posible desarrollar cualificaciones y competencias

(7) La posición de la transmisión de cualificaciones sin un contexto ha sido expuesta a menudo en relación con el debate sobre las cualificaciones clave.

“vinculadas” y “libres” de alta calidad, es decir, la transmisión de cualificaciones y competencias debe realizarse por sectores para que sea eficaz. Al mismo tiempo, los conceptos desarrollados para ello son transferibles.

Si pretendemos que los sectores sean un impulso para la estructuración de la formación profesional, el término sector debe:

- (a) constituir un fundamento para el diseño de monografías profesionales que puedan utilizarse con un esfuerzo razonable y un orden claro en el entorno de la formación profesional y
- (b) abarcar las relaciones de trabajo pertinentes para la formación profesional.

Estas dos condiciones se oponen claramente a los planteamientos del debate europeo sobre la formación profesional que siguen diseñando las estructuras de las competencias y de los módulos de acuerdo con estructuras de trabajo tayloristas ⁽⁸⁾. La formación profesional de carácter sectorial se fundamenta en que abarca las relaciones de trabajo y los procesos comerciales y de trabajo de un sector, al tiempo que los convierte en la plataforma para diseñar la formación profesional. Lo determinante en todas estas reflexiones es la forma de entender y considerar los sectores o las fronteras entre éstos.

DOMINIO

Desde hace algún tiempo, las “competencias específicas de cada dominio” (véase Gerstenmaier, 2004) son fundamentalmente objeto de análisis en la investigación especializada. Con el término dominio se hace referencia a un ámbito, un terreno o un área especializada “en los que alguien desarrolla sus actividades de forma específica” (Duden). En este sentido, parece justificado en un principio designar como dominio todos los campos de acción en los que alguien pueda desarrollar sus actividades de forma “específica para el ámbito en cuestión”. En la investigación especializada se recurre a esta posibilidad. Partiendo de la consideración de que las competencias de un experto sólo se relacionan con su área especializada, cabe presuponer las siguientes condiciones con relación a la competencia específica del dominio:

1. Ésta se basa en la red mental de conocimiento específico del ámbito.
2. Se determina mediante destrezas y experiencia especiales para las que sólo de manera limitada se puede realizar una declaración explicativa.
3. La adquisición de la competencia requiere un entrenamiento durante años y una amplia experiencia (véase Gruber/Mandl, 1996).

En este nivel de abstracción, cualquier acción ya sea intelectual o física que se desarrolle en un ámbito determinado puede asociarse con el dominio en el que se ponga de manifiesto la competencia.

La tesis (véase Becker, 2004), por ende, es que los dominios lógicamente se han de poner en relación con un ámbito concreto por ejemplo, los servicios o el diagnóstico en materia de automóviles o en la creación de una red de tecnología de la información, a fin de lograr un concepto sólido de competencia. Esto sólo es factible mediante la descripción del contexto en el que se desarrollan las acciones de trabajo. Como ya señala Platón, un dominio es “la unidad conceptual de un campo concreto” (Krohn 2002, 19). Sólo si se tiene en cuenta el todo, se garantiza un uso racional de los conceptos dominio y competencia. Para concretar un dominio, realmente conviene hacer referencia al sector.

⁽⁸⁾ Un ejemplo de actualidad de dichos enfoques inadecuados para abordar la formación profesional es el informe elaborado por encargo del Cedefop intitulado “ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe” (véase Petersen/ Ward/ Wehmeyer/ Revill, 2004).

Por ejemplo, la industria de la transformación abarca numerosos ramos y “sectores”, como, por ejemplo, el ramo del automóvil o el sector de servicios para automóviles, la producción, las técnicas de fabricación, la construcción de maquinaria e instalaciones, la conformación de acero, etc. En este caso resulta evidente que la idea predominante de ramo y/o sector es sumamente amplia y debe catalogarse más bien como categoría analítica. Sin embargo, a fin de obtener conocimientos más profundos en el ámbito de la investigación de la formación profesional, una aproximación a las categorías de los ramos, a las estructuras sectoriales o ámbitos de producción no delimitados resulta poco útil. De lo que se trata es de definir los contextos sectoriales de carácter general que sean pertinentes para las monografías profesionales, las iniciativas de cualificación y la política en materia de formación profesional con el fin de que sirvan de ámbitos de referencia.

Las oportunidades que ofrece el planteamiento sectorial para la política educativa

Una orientación sectorial de la formación profesional europea, su investigación y la política en este ámbito presenta varias ventajas:

- Las estructuras sectoriales de la industrias y los oficios son sumamente similares en toda Europa, por lo que pueden identificarse sin dificultad.
- Asimismo, los problemas para distinguir entre sectores similares tan sólo presentan pequeñas diferencias a escala europea, por lo que es posible registrar cualificaciones y competencias tanto sectoriales como multisectoriales, y convertirlas en objeto de la formación profesional.
- La dinámica inherente a los sectores puede transferirse a los perfiles y los niveles de las monografías profesionales (básicas) y de una política en materia de formación profesional de orientación europea.
- La legislación europea y otras normativas europeas influyen de forma considerable sobre el desarrollo y la modificación de los sectores, por lo que pueden ser objeto de un seguimiento y registro minuciosos. De este modo se pueden obtener conocimientos importantes para el mercado laboral.
- Las particularidades de las culturas industriales pueden tenerse en cuenta mediante perfiles de competencias y/o monografías profesionales de carácter sectorial. Precisamente en este aspecto, se presenta una oportunidad para llegar a un acuerdo a escala europea en el ámbito de la formación profesional, oportunidad que no se ha aprovechado hasta ahora.
- Aplicar un sistema de créditos a las estructuras de trabajo de un sector parece más prometedor que intentar mejorar la transparencia de los títulos en general por medio de estructuras formales de certificación. Los sistemas de créditos y acreditación basados en sectores pueden precisarse y

comunicarse con más facilidad. No obstante, para ello es indispensable concretarlos.

- Una formación profesional basada en sectores facilita y garantiza la participación y el apoyo de los interlocutores sociales debido a la importancia que concede a las referencias al mundo laboral que les interesa. Además, los interlocutores sociales pueden ponderar y valorar mejor los “procesos” dentro de los sectores, lo que los incita a actuar.
- Una intervención sectorial de los interlocutores sociales en el debate sobre la formación profesional constituye una condición importante para establecer un “diálogo europeo” en este ámbito.
- Gracias a su marco definible, el planteamiento sectorial permite “definir con mayor precisión” ambiciosos objetivos para la política educativa que pueden realizarse en el plano de proyectos.

Las claras referencias que hace la Declaración de Bolonia al mundo laboral exigen precisamente que éste sea declarado el centro de un “sistema europeo de formación profesional” orientado hacia el trabajo. Para ello es indispensable hacerlo mediante referencias sectoriales, ya que de este modo:

- se toman en consideración los retos multidimensionales de los trabajadores,
- se tiene en cuenta la importancia de los modelos de organización del trabajo,
- se concretizan entre otras cosas las estructuras de comunicación en el trabajo,
- las normativas legales se integran en la formación profesional,
- y las herramientas, productos, etc. pasan a ocupar un lugar destacado en la formación profesional.

A diferencia del análisis de la comparabilidad formal, de las normativas de reconocimiento mutuo y la transparencia de los certificados la cual sólo puede llevarse a cabo mediante un planteamiento descendente, con la orientación sectorial aparece un planteamiento ascendente, que podría contribuir a una conversión de los sistemas nacionales al tener en cuenta y respetar por principio los marcos culturales y las culturas industriales de cada sociedad. Además, como ya se ha señalado, las diferencias en el plano de sectores laborales no son tan marcadas a escala europea como las existentes entre los distintos sistemas de formación profesional. Por ello, los excelentes puntos de contacto a escala sectorial resultan muy convenientes para una política europea en materia de formación profesional.

Asimismo, las referencias sectoriales siempre implican una concretización de la formación profesional y un análisis de las ideas y deseos referentes a los niveles necesarios y esperados de cualificación en un ámbito real de tra-

bajo. Si bien ello podría dar lugar a debates controvertidos y a posiciones motivadas por diversos intereses, se materializaría un proceso de participación que conlleva la gran oportunidad de un diálogo educativo de ámbito europeo.

Ambitos de actuación y utilidad del planteamiento sectorial

Como ya se ha expuesto, los sectores deben definirse de tal modo que pueda registrarse con claridad un ámbito económico pertinente con sus distintas esferas, así como en relación con las cuestiones relativas a la cualificación y el desarrollo personal. Es necesaria una delimitación respecto a los sectores que se caracterizan por intereses económicos, modos de producción, contenidos y cuestiones de cualificación totalmente diferentes.

Por consiguiente, al establecer los límites del planteamiento sectorial, también debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- las referencias concretas que ocupan un primer plano en el trabajo en el mundo real,
- si se observan estructuras de empresa, grados de especialización, la confrontación con objetos típicos, etc.,
- si existen interlocutores sociales y estructuras de codecisión que sean importantes para la política social, económica y de cualificaciones de este sector,
- las estructuras de empleo y profesionales existentes y la forma en que se ha diseñado la formación y el perfeccionamiento profesionales, y el desarrollo personal.

La delimitación entre los distintos sectores permite identificar los cambios sectoriales en términos de evolución demográfica, innovación tecnológica, dinámica social, formas de organización del trabajo, informatización, problemas de cualificación, internacionalización, estructuras profesionales y requisitos para la formación y el perfeccionamiento profesional de cada uno de ellos. A partir de ello se pueden desarrollar actividades selectivas para iniciativas de formación profesional que presentan una clara vinculación sectorial. Se garantiza la participación de los interlocutores dentro de los sectores.

En los sectores de fuerte orientación transnacional, como, por ejemplo, las TI y el sector del automóvil, estos datos constituyen el fundamento para establecer monografías profesionales de orientación europea. En los sectores de carácter más bien nacional pueden tenerse mejor en cuenta las necesidades nacionales, las cuales pueden complementarse mediante aspectos destacados de perfiles europeos multisectoriales.

En la práctica, estas reflexiones dan lugar a tres planteamientos de estrategia sectorial para la formación profesional que se basan en:

Monografías profesionales sectoriales básicas de orientación europea, que pueden completarse mediante perfiles nacionales, de cultura industrial y sectoriales adicionales;

Perfiles complementarios de competencias multisectoriales a escala europea, que pueden completarse con perfiles nacionales;

Una estrategia de formación profesional de orientación europea en sectores que operan a escala europea o mundial, a fin de promover su competitividad.

Los formadores y responsables políticos a escala europea y mundial se interesan desde hace mucho tiempo en establecer procedimientos y normas eficaces para una formación profesional europea, a fin de elevar su competitividad al nivel de los sectores estadounidenses o japoneses. Una formación profesional de orientación europea puede contribuir sustancialmente a este objetivo (véanse Heß/Tutschner, 2003, Rauner/Spöttl, 2002).

El planteamiento sectorial y el MEC/ECVET

Mediante una orientación sectorial de las actividades de la formación profesional europea es posible vincular de forma convincente la formación profesional y, por ende, el desarrollo de competencias a esferas claramente definidas (por ejemplo, el servicio de automóviles del sector del automóvil). De este modo no sólo es posible diseñar los procesos de aprendizaje relacionados con cada esfera, lo que permite el desarrollo tanto de cualificaciones especializadas como de cualificaciones clave, sino que también es posible hacer una evaluación y una valoración de sus contenidos. Mediante la orientación del aprendizaje hacia esferas, el planteamiento sectorial puede reforzar, como un espejo ustorio, los esfuerzos europeos para aumentar la transparencia y para implantar un sistema de créditos en la formación profesional (ECVET, véase Grupo Técnico de Trabajo, 2003 y Le Mouillour/Sellin/Simon, 2003). Para ello es necesario un trabajo o aprendizaje basado claramente en contenidos. Los resultados de este proceso son mensurables y garantes del potencial de competencias de cada persona. Al mismo tiempo, este planteamiento sectorial permite diseñar de forma ejemplar y transparente la permeabilidad entre la formación profesional y la enseñanza superior en un ámbito definible y, por lo tanto, “manejeable” a la vista del marco europeo de cualificaciones (EQRKOM, 2006).

Mediante referencias sectoriales es posible concretizar el debate abstracto sobre el MEC y el ECVET, y definir los descriptores del MEC y, sobre todo, el contenido de los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) por medio de los requisitos de las esferas de cada sector, así como crear las condiciones para dotar de créditos a los niveles de cualificación para sustentar la idea del

ECVET. De este modo, cada país europeo participante tendría la oportunidad de llegar a soluciones que correspondieran a sus propias estructuras y orientaciones fundamentales, pero que al mismo tiempo garantizaran una referencia al arraigo europeo de los títulos y perfiles.

Una de las mayores oportunidades que brinda el planteamiento sectorial reside en que el debate puede:

- apoyar los procesos de aprendizaje y planteamientos didácticos, y
- concretizar sustancialmente un sistema de créditos, sustentándolo con contenidos de las distintas esferas de los sectores.

El motivo por el que se ha concedido un número determinado de créditos y el peso que éstos tienen en un espacio europeo de la formación profesional se decide en última instancia en el plano del contenido de cada sector. Esta cuestión no puede resolverse sin la participación de los interlocutores sociales que están ligados a determinados sectores⁽⁹⁾.

ECVET/MEC y planteamiento sectorial

El proceso de consulta sobre la implantación de un sistema de créditos en la formación profesional (ECVET) pone de manifiesto la complejidad de las tareas que deben llevarse a cabo en el marco de la propuesta de un Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) o de marcos nacionales de cualificaciones.

Así, por ejemplo, la mayoría de los debates acerca de las definiciones de términos (como, por ejemplo, qué debe entenderse por competencia) mediante decisiones políticas han quedado caducos; sin embargo, aún queda por responder la siguiente pregunta:

¿Cómo debe ser una norma europea para medir las competencias? Tampoco se han definido claramente los actores institucionales que deben ser los “órganos competentes” en materia de validación ni con quién debe formularse dicha definición. Asimismo, ¿se encuentra limitado el alcance de estos actores al subsistema respectivo (formación profesional – enseñanza superior, pero también enseñanza general)? ¿O bien su función se entiende forma alterna?

Asimismo, el recorte y la asignación de puntos a las unidades didácticas requieren una norma practicable.

En este aspecto, el planteamiento sectorial permite lograr acuerdos manejables y aceptados en los sectores por medio de la *delimitación del terreno* de las definiciones.

Proyectos sectoriales e interfaces nacionales

El debate sobre los perfiles europeos de formación y perfeccionamiento profesionales con una organización nacional en un sector específico sigue vinculado, en vista de todas las dificultades terminológicas, a los hechos fundamentales, de modo que un plan de estudios relevante para el sistema es producto de un proceso de negociación social en el que los actores de la política ejercen activamente sus papeles y competencias.

⁽⁹⁾ Aún se desconoce la evaluación sectorial de los resultados de los trabajos del Grupo Técnico de Trabajo “Transferencias de créditos en la EFP” (véase Le Mouillour et al., 2003), por lo que no se han adoptado decisiones definitivas acerca del valor de los resultados procesados.

Tanto el proceso de Copenhague como la convocatoria de 2005-2006 del Programa Leonardo subrayan estas tareas y responsabilidades políticas al anticipar un acuerdo de los actores para la realización de proyectos sectoriales por medio de un planteamiento ascendente. De este modo se concede hasta cierto punto a los responsables de los proyectos la facultad de interpretar el término sector, ya que en la convocatoria no figura clarificación alguna a este respecto.

Así pues, el proyecto sectorial se formula como una hipótesis de trabajo en dos sentidos: en el plano de las federaciones europeas y en el de competencias nacionales. De este modo, los responsables sectoriales –que actúan ante todo a escala nacional– se enfrentan, por un lado, a la traducción de las soluciones europeas a los ordenamientos jurídicos nacionales, cuyo mecanismo se caracteriza por distintas obligaciones legales, valores normativos, tradiciones culturales y de ética laboral, gestión de conflictos, modelos políticos y estructuras decisorias.

Y por otra parte, el enfoque sectorial ofrece la oportunidad de llegar a una aproximación europea a partir de los avances y éxitos nacionales, pues es posible que la cadena sectorial de creación de valor pase por varios países en el marco de la división internacional del trabajo. Al final, los requisitos normalizados inducen soluciones transnacionales comunes y contribuyen así a mejorar la transparencia e inteligibilidad de las cualificaciones y títulos profesionales.

El reconocimiento de los proyectos sectoriales por parte de los actores y programas europeos ofrecería oportunidades constructivas de intervención a las personas situadas en el plano de trabajo. Al mismo tiempo se lograría una gran dinámica de desarrollo que sería capaz de hacer avanzar los procesos puestos en marcha con la participación de las bases. De acuerdo con este concepto de sector susceptible de evolución, los responsables de la formación profesional se encontrarían ante el reto de hacer transferibles las competencias europeas constituidas en un principio a escala sectorial y de aprovecharlas hasta cierto punto a escala multisectorial en determinados casos.

Planteamientos de desarrollo en la práctica

Esta línea de desarrollo esbozada de forma ideal se corresponde con las grandes expectativas que el “medio europeo” plantea en la política, la ciencia y la práctica, por ejemplo, en los proyectos transnacionales de innovación del programa Leonardo.

No cabe duda de que los proyectos alemanes del programa Leonardo han obtenido resultados notables desde el cambio de orientación de este programa

en 2000.⁽¹⁰⁾ Desde un principio, un número considerable de asociaciones se concentró en una orientación sectorial (véase el recuadro).

Sin embargo, en vista de la dinámica del proceso de Copenhague, tanto los actores en el plano de trabajo en los Estados miembros como los representantes de los proyectos se encuentran ante un umbral que sólo podrán superar mediante iniciativas comunes: Los actores de la formación profesional necesitan proyectos de referencia que demuestren la viabilidad de los objetivos de Copenhague y, por ende, la capacidad de las soluciones europeas. A su vez, los proyectos se topan con los límites de la organización sistemática de un diálogo europeo (Fahle, 2004 a y 2004 b), que al parecer sólo podrán superarse mediante otros enfoques. En todo caso, los planteamientos sectoriales ofrecen la posibilidad de concretizar considerablemente los trabajos de los proyectos y su utilidad para la industria y las profesiones.

En vista de ello, los sectores deben seleccionarse como prototipos del trabajo europeo de formación, que corresponden tanto a puntos de vista estratégicos (pertinencia política, atractivo) como a requisitos de contenido (modelo transferible que sirva de referencia). Para ello se presupone que existen las competencias necesarias para realizar los proyectos.

Temas de proyectos seleccionados del programa Leonardo en Alemania:

- Comercial comunitario para servicios de transporte
- Desarrollo de una monografía profesional y un plan de estudio europeos para el sector del reciclaje
- Creación de módulos para la formación profesional y la enseñanza superior en el ámbito de las profesiones de asistencia
- JobArt – Preparación profesional de personas con discapacidades en los ámbitos profesionales de las técnicas para eventos y el diseño de medios digitales
- Desarrollo transnacional y ensayo de un modelo de preparación profesional para el sector del automóvil y la metalurgia
- Materiales didácticos y de aprendizaje para una tienda modelo basada en Internet con interfaz para el sistema de gestión de existencias para la formación en el sector del comercio minorista
- “MediaCoach” (Grupo destinatario: asesores e instructores del sector de los medios de comunicación)
- Ámbito Europeo de Competencias “Automatización de edificios”
- “Virtual Academy” para el sector europeo de los textiles domésticos
- Laboratorio virtual para la formación en mecánica electrónica
- Planes didácticos y de aprendizaje para terminales móviles (PDA, teléfonos móviles, MDE) en la formación y perfeccionamiento del comercio minorista
- “Asignación de puntos” para los perfiles especializados del sector informático y multimedia
- Para más información sobre los proyectos, véase <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

⁽¹⁰⁾ En relación con la valoración de la primera fase del programa Leonardo (1995-1999), véase Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB, 2001.

Resumen y perspectivas

Lo expuesto en relación con el término de sector muestra, por una parte, que predominan las definiciones forjadas por las estructuras económicas. No es recomendable que la política en materia de formación profesional adopte integralmente estas definiciones debido a su gran ramificación, ya que de este modo se promovería una fragmentación de la formación profesional. Por ello, en este artículo se introduce una definición de sector adaptada a la práctica educativa y a la política, y que al mismo tiempo puede asumir todos los datos procedentes de las estadísticas sectoriales.

El carácter de los planteamientos sectoriales y las oportunidades que éstos ofrecen pueden resumirse de la siguiente manera:

- Los planteamientos sectoriales en el contexto europeo resultan útiles sobre todo cuando existe un alto grado de integración transfronteriza y se puede introducir una colaboración transnacional en el ámbito educativo.
- Mediante planteamientos sectoriales puede concretizarse considerablemente el debate sobre los temas de la política europea de formación profesional, en particular sobre el ECTS, el ECVET, el MEC, la transparencia y la calidad.
- A la hora de elegir los sectores, por ejemplo, en el marco del desarrollo y ensayo de modelos, es necesario tener en cuenta las preferencias nacionales. Esta exigencia no sólo es válida para la selección de los sectores en sí, sino también para el propio proceso de selección.
- En el plano de ejecución, deben aprovecharse y ampliarse los programas, como, por ejemplo, el programa comunitario de educación Leonardo da Vinci, por medio de enfoques ascendentes. Para ello ya existen planteamientos con diversas prioridades o intenciones, sobre todo para el diseño de los “perfiles profesionales europeos”, como el de los mecánicos electrónicos para el sector del automóvil o los trabajadores del sector del reciclaje.
- El enfoque ascendente y el planteamiento sectorial se complementan, ya que a escala de base es necesario determinar los límites exactos entre los sectores por medio de actividades y clasificaciones económicas. De este modo se garantiza la participación.

La aplicación de una política europea de formación profesional con sólidas referencias sectoriales presentaría la ventaja decisiva de plantear todas las actividades sobre una base sumamente concreta. De este modo se contribuiría notablemente a la desaparición del debate, a menudo abstracto, sobre el MEC y el ECVET, y a sustentar la utilidad de los proyectos. Además resulta más fácil demostrar el éxito de los proyectos, ya que sus resultados son comprendidos por los especialistas.

La referencia sectorial para una política europea de la formación profesional es ante todo una exigencia política. Sin embargo, hasta ahora, tanto la po-

lítica como la investigación no han abordado en profundidad esta cuestión. Y ya es hora de hacerlo.

Bibliografía

- Becker, Matthias. Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilssektor. En Röben, Peter; Rauner, Felix (eds.). *Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme*. Bielefeld, 2004.
- Becks, Rolf. *Volkswirtschaftslehre*. Darmstadt o.J.
- Call 2004: *Convocatoria de propuestas en el marco de la segunda fase del programa Leonardo da Vinci*. Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura. EAC/11/04.
- Cedefop; Petersen, A. Willi; Ward, Tony; Wehmeyer, Carsten; Revill, Peter. *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe*. Proyecto de informe final, Cedefop, Mayo de 2004. Duden. *Fremdwörterbuch*. Dudenverlag. Mannheim 2001.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (editor). *Convocatoria para la presentación de propuestas de proyectos para la segunda fase del programa Leonardo da Vinci* (EAC/11/04), Bruselas, 2004.
- Comisión Europea, DG EAC (editor). *Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy*. Bruselas, 22 de diciembre de 2003. Artículo no publicado.
- Comisión Europea. *Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, COM(2006) 479 final, Bruselas, 5.9.2006
- Fahle, Klaus. *Sektorale Projekte im Programm Leonardo da Vinci*. Bonn, März 2004a. Artículo sin publicar.
- Fahle, Klaus. *Leonardo Da Vinci – ein europäisches Modellversuchsprogramm im Wandel*. BWP, Heft 2, 2004b, p. 34-38.
- Fourastié, Jean. *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts*. Köln-Deutz 1954.
- Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. En Rauner, F. (eds.). *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld 2004, p. 151-163.
- Greulich, Matthias. Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht. En Statistisches Bundesamt (editor). *Wirtschaft und Statistik*, Número 4, 2004.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz. Expertise und Erfahrung. In Gruber, H.; Ziegler, A. (eds.). *Expertiseforschung*. Opladen, 1996, p. 18-34.

- Helmstädter, Ernst. *Der tertiäre Sektor im volkswirtschaftlichen Zusammenhang. Zwei alternative Sichtweisen*. Diskussionspapier Nr. 14: Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen, 2000.
- Heß, Erik. *Leonardo Da Vinci: Vom "Innovationslabor" zum Reforminstrument.*, 2004, p. 1 – 7. Disponible en Internet en: <http://www.bibb.de/de/4925.htm> [consultado por última vez el 6.12.2007]
- Heß, Erik; Tutschner, Herbert. Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotential des Programmes LEONARDO DA VINCI. En Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. (editor). *Bildung in Europa. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18. Jg., número 34, 2003, p. 135-150.
- Hanf, Georg. *Sektorale Bildungszusammenarbeit versus nationale Standards*. Bonn, November 2003. Manuscrito sin publicar.
- Normas de la CIIU: <http://forum.europa.eu.int/irc/dsis/nacecpacon/info/data/en/index.htm#>; clase 8713. Clasificaciones: <http://w3gewan.bayern.de/klasswww/klassw03/wz0301.htm>, 2003.
- Declaración de Copenhague. Declaración de los Ministros Europeos responsables de la Educación y Formación Profesionales y de la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre la cooperación europea ampliada en materia de educación y formación profesionales. "Declaración de Copenhague". Kopenhagen, 2002.
- Grupo Técnico de Trabajo: Primer informe del Grupo Técnico de Trabajo sobre la transferencia de créditos en la EFP*. Bruselas, Octubre de 2003. Artículo no publicado. Publicado en Internet en: <http://communities.trainingvillage.gr/creditransfer-efp> [consultado por última vez el 6.12.2007]
- Krohn, Wolfgang. *Platons Philosophie der Technik, Festschrift für Gernot Böhme*. <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/gk/profs/krohn/festschrift-boehme.pdf> (Versión de 24.04.2004).
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Simon, Jens (Eds.) *Credit Transfer System in VET*. First Report of the Technical Working Group. Octubre de 2003.
- Mulder, Martin. EU-level competence development projects in agri-food-environment. The involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, Núm. 2, 2006, p. 80-99.
- NACE Rev. 1: Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der europäischen Gemeinschaft. Einleitung. RAMON-Eurostats Classification Server, Rev. 1, 2004 p. 5.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (ed.). *Valorisation durch Evaluation*. impuls, Número 1, 2001.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg. *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Volumen 12, Bielefeld 2002.

- Spöttl, Georg. Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops. In *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden 2000, p. 205-221.
- Spöttl, Georg; Hecker, Oskar; Holm, Claus; Windelband, Lars. *Dienstleistungsaufgaben sind Facharbeit. Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes*. Bielefeld 2002.
- Reglamento (CE) nº 29/2002 de la Comisión, de 19 de diciembre de 2001, por el que se modifica el Reglamento (CEE) nº 3037/90 del Consejo relativo a la nomenclatura estadística de actividades económicas en la Comunidad Europea. Publicado en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Serie L 6, p. 3 de 10.1.2002.
- Winterton, Jonathan. Social dialogue and vocational training in Europe. Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training*. Vol. 30, Núm. 1, 2006, p. 65-76.

Aprendizaje en contexto real – un estudio de caso en la enseñanza superior portuguesa

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra

MSc in Management. Adjunct Professor at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

Jorge José Martins Rodrigues

MSc in Management. Adjunct Professor at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

MSc in Management. Lecteur at Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

RESUMEN

Las relaciones entre las instituciones de enseñanza superior y las organizaciones de su entorno exterior se consideran comúnmente un factor de enorme importancia para el éxito de la oferta formativa y del propio tejido social que rodea a la escuela. En este artículo se describe un caso concebido para acercar a las dos partes interesadas en la actividad de la escuela: los estudiantes y las empresas. El instrumento de evaluación “trabajo realizado en grupo” para la resolución de un problema específico o el análisis detallado de una realidad empresarial, al materializarse en el tejido empresarial, hace posible que el aprendizaje tenga lugar en el contexto del día a día. Esta situación favorece la prosecución del objetivo de los estudiantes –aprendizaje y éxito escolar, paralelamente al cumplimiento de los objetivos empresariales – disfrutar del intercambio de conocimientos con una escuela colaboradora y abierta al entorno exterior.

Palabras clave

Educational innovation, social partners, pedagogy, examination, problem based learning

Innovación educativa, agentes sociales, pedagogía, evaluación aprendizaje para la resolución de problemas

Introducción

Desde 1973, la enseñanza superior portuguesa está estructurada con arreglo a un sistema binario –enseñanza universitaria y enseñanza politécnica–, que presentan matices conceptuales y formativos distintos (Simão y cols., 2005). La enseñanza universitaria, que se orienta a una constante perspectiva de investigación y creación de saber, tiene por objetivo proporcionar una amplia preparación científica de base en la que descansa una sólida formación técnica y cultural, con vistas a garantizar una gran autonomía individual en la relación con el conocimiento, incluida la posibilidad de su aplicación, en especial a efectos de inserción profesional. La enseñanza politécnica, que se orienta a una constante perspectiva de comprensión y solución de problemas concretos, tiene por objetivo proporcionar una preparación científica orientada, haciendo hincapié en su aplicación, en la que descansa una sólida formación técnica, con vistas a garantizar una gran autonomía en la relación con el conocimiento aplicado al ejercicio de actividades profesionales y a la participación activa en acciones de desarrollo ⁽¹⁾.

Los gestores deben combinar sus conocimientos teóricos, necesarios para el ejercicio de su función, con la capacidad de trabajar en equipo, comunicarse de forma satisfactoria y llevar a cabo un proceso de aprendizaje permanente. Esta última capacidad se considera muy importante, ya que, al insertarse las organizaciones en entornos en constante cambio, los gestores deben ser capaces de identificar, analizar, evaluar y aplicar soluciones a nuevos problemas. La metodología del aprendizaje a través de la resolución de problemas (*problem based learning*) (Hmelo-Silver, 2004) hace posible la adecuación de los objetivos del aprendizaje a la diferente realidad de cada empresa, pues los estudiantes se pueden adaptar, dentro de ciertos límites, a sus necesidades específicas.

Uno de los modelos más recientes de evaluación conceptual del rendimiento de una organización, el modelo prisma de rendimiento (Neely y cols., 2001), introduce como novedad la idea de incluir en el modelo a las partes interesadas en la organización desde una doble perspectiva: ¿qué esperan éstas de la organización? y, al mismo tiempo, ¿qué pueden ofrecer ellas a la organización para que ésta siga creando valor para la sociedad? Este nuevo enfoque estratégico parece reconocer que las organizaciones no sólo quieren ser creadoras de valor para las partes interesadas, sino que pretenden establecer con ellas una relación más duradera, basada en la colaboración (Donaldson y Preston, 1995).

⁽¹⁾ Ley de Bases del Sistema Educativo; núms. 3 y 4, art. 11, Ley nº 4/86, de 14/10 y Ley nº 49/2005, de 30/08.

Por tanto, la elaboración de trabajos de grupo por los estudiantes, en conexión con el tejido empresarial circundante, refuerza esas relaciones. Por parte de la Escuela Superior de Ciencias Empresariales (ESCE), llevando a las empresas del entorno nuevos conocimientos, sin compromiso con las decisiones empresariales anteriormente tomadas. Por parte de las empresas, abriendo sus puertas a los estudiantes, con sentido crítico y sin las restricciones propias de quien tiene que mantener una organización en funcionamiento, con rentabilidad económica, respetuosa del medio ambiente y socialmente responsable. Así, los trabajos que se analizan en este artículo tienen como fundamento los objetivos presentados en los apartados anteriores, en particular la conexión de la escuela con la sociedad, en concreto con las empresas, asumiendo un compromiso de respuesta a sus necesidades específicas.

El artículo se estructura del siguiente modo: tras la introducción, se presentan los fundamentos teóricos del aprendizaje a través de la resolución de problemas o análisis de contextos empresariales y se explica cómo se identificaron las partes interesadas con la metodología en estudio, en la que se persigue articular la misión y los objetivos de la institución de enseñanza, el proceso de aprendizaje y los principales actores sociales que afectan y son afectados por las actividades de enseñanza de la ESCE. En el tercer apartado, se presenta el contexto de enseñanza de las asignaturas descritas. En el cuarto, se analiza la importancia del trabajo efectuado tanto para los estudiantes como para las organizaciones de acogida. Los resultados se evalúan en el quinto apartado, con la expansión de la muestra. Finalmente, en el sexto apartado se presentan las conclusiones principales.

Metodología de aprendizaje y partes interesadas

Fundamentos del aprendizaje a través de la resolución de problemas

El aprendizaje a través de la resolución de problemas tuvo su origen en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Hamilton, Ontario, Canadá, en la década de 1960 (Champ, 1996; Herried, 2003) y durante muchos años se restringió a la formación de profesionales en el área de la salud. El éxito obtenido en este área llevó a ampliar esta metodología a otras áreas del conocimiento, como la ingeniería, la gestión de empresas, la economía o la sociología (Champ, 1996). Se trata de una metodología que contempla la participación del estudiante, el desarrollo de su capacidad crítica y su autoaprendizaje en contacto con los problemas reales.

En esta metodología, los estudiantes, organizados en pequeños grupos y con el apoyo de un tutor, se enfrentan a un problema (breve descripción de un contexto problemático) que puede observarse habitualmente en el día

a día de las empresas, y que requiere una explicación o la adopción de una acción o acciones de corrección para su solución (Schmidt, 1993). El problema constituye el punto de partida del proceso de aprendizaje. El problema, el trabajo en grupo, el estudio individual y el papel desempeñado por el tutor son los elementos fundamentales de esta metodología (Schmidt, 1993). Se pretende que el alumno desarrolle la capacidad de conducir de forma autónoma su propio proceso de aprendizaje y no se espera que el profesor posea un control total sobre la definición de los objetivos, los recursos y los métodos de aprendizaje. Corresponde al tutor apoyar el trabajo del grupo, velando por que éste conduzca de forma adecuada su proceso de aprendizaje. La función del facilitador consiste en formular preguntas pertinentes que ayuden al grupo a reflexionar de forma más profunda sobre sus objetivos, los puntos que deben mejorarse y las contradicciones que es necesario aclarar. También es función del tutor favorecer la dinámica de trabajo del grupo, de forma que haga posible el proceso de aprendizaje, a partir de la contribución de todos los miembros del grupo, en especial de los estudiantes con más dificultades en este campo, y fomentar el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo (Schmidt, 1993).

El aprendizaje basado en la resolución de problemas descansa en algunos supuestos previos. Destaca la importancia del conocimiento previo del alumno. El conocimiento que un individuo posee sobre un tema es el factor más importante que determina la naturaleza y la cantidad de nueva información sobre el tema que es capaz de procesar. Señala la necesidad de favorecer la activación del conocimiento previo a través de indicios en el contexto en que se estudia la nueva información, lo que hace posible el establecimiento de relaciones entre la nueva información y los conocimientos que ya posee. La forma en que se estructura el conocimiento en la memoria, en redes semánticas construidas sobre conceptos y sus interacciones, influye en la posibilidad de utilización del conocimiento existente. También el almacenamiento de la información en la memoria y su recuperación posterior resultan favorecidos cuando, durante el proceso de aprendizaje, el alumno tiene de algún modo la posibilidad de hacer una elaboración de la nueva información. La dependencia contextual del aprendizaje presupone que la activación de conocimientos para su uso en momentos posteriores a su aprendizaje resulta más fácil cuando existe similitud entre el contexto en que se aprendieron los conocimientos y aquél en el que deberán utilizarse. Por último, también la motivación intrínseca de los estudiantes favorece el aumento del tiempo dedicado al estudio y, por consiguiente, la obtención de mejores resultados (Schmidt, 1993). Además, la contextualización del aprendizaje y el trabajo en grupo orientado al esclarecimiento y confrontación de diferentes perspectivas y puntos de vista individuales tiende a estimular la creatividad y la motivación intrínseca de los estudiantes con respecto al tema abordado (Lowry y Johnson, 1981).

Identificación de las partes interesadas

El proceso de evaluación pedagógica se inscribe en la lógica de la idea de escuela como sistema abierto, que sigue un enfoque contingencial y concede importancia a las fluctuaciones o incertidumbres del medio circundante, la tecnología y las estructuras internas de una organización (Boddy, 2002), lo que hace la evaluación más personal y objetiva, no limitándose al ámbito del aula. Por tanto, este tipo de trabajo se opone a las estrategias de absorción del conocimiento pasivas y promueve una actitud activa y participativa por parte de los estudiantes, motivándolos a aplicar los conocimientos impartidos en el aula a un problema concreto y llevándolos a trabajar en equipo. Así, en su función pedagógica, la evaluación se aborda como un elemento esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los múltiples criterios sobre cuya base podrían evaluarse los trabajos de grupo en contexto real, nos limitamos sólo a tres, que en este caso consideramos los más pertinentes:

- (a) misión y objetivos de la ESCE;
- (b) proceso de Bolonia;
- (c) identificación de las partes interesadas.

La ESCE es una de las escuelas del Instituto Politécnico de Setúbal. Fue creada en diciembre de 1994 y actualmente presenta una oferta formativa de seis cursos de licenciatura: Contabilidad y Finanzas, Gestión de Recursos Humanos, Marketing, Gestión de la Distribución y Logística, Gestión de Sistemas de Información y Contabilidad y Finanzas (nocturno). En el nivel de postgrado se ofrecen dos cursos: el curso de postgrado en Higiene y Seguridad en el Trabajo y el curso de postgrado en Fiscalidad. La misión de la ESCE, inscrita en sus estatutos, es enseñar, investigar y desarrollar las Ciencias Empresariales dignificando a la persona y promover el desarrollo de la región de Setúbal y del país.

Por lo que se refiere al llamado proceso de Bolonia, Valente (2005) sugiere que la receta de Bolonia se adecúe a los problemas de cada región y de cada institución, por lo que éstas deben tener capacidad para encontrar soluciones innovadoras. La enseñanza centrada en el alumno va a cambiar las mentalidades, las actitudes, la organización y las formas de trabajar. La propia región en que se inscriben las instituciones de enseñanza tendrá responsabilidades en el proceso de aprendizaje, dado que se persigue una fuerte conexión con el mundo empresarial y con la realidad. Esta conexión puede tener lugar a través de trabajos de grupo, con un número mínimo de horas de trabajo en las empresas y en la resolución de problemas. Así, las instituciones de enseñanza acompañarán regularmente el mundo empresarial, mediante contactos recíprocos periódicos entre los componentes organizativos (docentes, estudiantes, funcionarios) y esa realidad. Entre las partes interesadas (*"stakeholders"*) (Freeman, 1984), destacan

los estudiantes y las organizaciones de la región de una institución de enseñanza superior politécnica.

Así, en este trabajo, queremos examinar en qué medida la realización de un trabajo cercano a las empresas, en dos asignaturas, conduce a la prosecución de los objetivos de los estudiantes y de las empresas de la región. Se entiende por objetivo de los estudiantes, el aprendizaje, traducido en la práctica en éxito escolar. De esta manera, las prácticas pedagógicas que favorezcan este objetivo y su traducción en resultados escolares positivos podrán clasificarse como favorables a los estudiantes. Se entiende que las empresas de la región desean contar con recursos humanos cualificados en ciencias empresariales y conocedores de las realidades específicas del tejido empresarial regional. Se considerará que las prácticas pedagógicas que favorezcan este objetivo responden a sus intereses.

La Península de Setúbal pertenece a la Región de Lisboa y Valle del Tajo (RLVT). Está integrada por nueve municipios: Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra y Setúbal. La población residente en la Península de Setúbal era de 714.589 habitantes en 2001 (cerca del 7 % de la población residente en Portugal). Está identificada como una región de alto atractivo, lo que conlleva flujos de entrada procedentes de otras regiones del país y de otros países, denominadas migraciones internas y migraciones internacionales, respectivamente. Las migraciones internacionales son principalmente de africanos, brasileños y, en los últimos años, extranjeros procedentes del Este de Europa. Es importante destacar que, en muchos casos, las condiciones en que viven y trabajan generan problemas sociales de cierta gravedad, que por el momento distan mucho de estar resueltos y que pasan, en particular, por la marginación, la drogodependencia y la delincuencia (Rebelo, 2000). El distrito de Setúbal, que presenta los problemas sociales anteriormente indicados, registró en 2001 el mayor número de nuevos equipamientos sociales, consecuencia de las carencias existentes: en dicho año iniciaron su actividad 160 instituciones sociales nuevas. En cuanto a la tasa de desempleo en la Península de Setúbal, ésta es constantemente superior a la tasa nacional. En 1991 era superior en cerca del 4,1 % y en 2001, superior en un 2,1 % (Mata y cols., 2005). Tal como sucede a escala nacional, las PYME son predominantes en el distrito de Setúbal, habiendo crecido en el trienio de 2000-2003 tanto en términos de número de unidades como en términos de empleo o volumen de negocios. El número de grandes empresas se ha reducido, lo que ha influido en la disminución del número de puestos de trabajo (INE, 2005).

Contexto de enseñanza de las asignaturas en estudio

El enfoque metodológico de las asignaturas en estudio consiste en la participación del estudiante, el desarrollo de su capacidad crítica y de autoaprendizaje a través de la resolución de problemas surgidos en el día a día de las empresas. Éstas son escogidas por los estudiantes siguiendo un criterio de conveniencia, en general por el conocimiento directo de alguien que trabaja en la empresa, la disponibilidad de ésta para acogerlos y la proximidad geográfica de la ESCE o de la zona de residencia de los estudiantes ⁽²⁾. Para los trabajadores estudiantes, se sugiere la misma metodología; no obstante, estos pueden acordar con el docente un modo diferente de participación en la resolución de problemas, de esfuerzo equivalente. Las dos asignaturas objeto de estudio son transversales a los cursos impartidos en la ESCE.

Este artículo tiene como principal objetivo valorar la importancia de la elaboración de un trabajo de grupo, sobre la resolución de una situación-problema o descripción detallada de una situación empresarial, en el régimen de evaluación continua ⁽³⁾. Así, en esta sección, se abordarán los objetivos, el ámbito de aplicación regional y sectorial, y la relación percibida entre la realización del trabajo y el aprobado en la asignatura.

La posición de las dos asignaturas en el currículo de los respectivos cursos es la siguiente:

⁽²⁾ En el semestre de validación se investigaron las razones de la elección de las empresas. De los 28 grupos encuestados, el 20 % atribuyó el mayor grado de importancia a la proximidad de las instalaciones con respecto a la ESCE o a la residencia de los estudiantes y el 40 % atribuyó el mayor grado de importancia a los contactos interpersonales.

⁽³⁾ En este artículo se presentan las líneas de orientación y las principales conclusiones de un trabajo de investigación en el que, sobre la base de datos del año académico 2004/2005, se pretenden examinar los resultados de la metodología de enseñanza y aprendizaje "Trabajos de Grupo en Contexto Real", tanto por lo que se refiere al cumplimiento de las expectativas de los estudiantes como en lo relativo al cumplimiento de las expectativas de las organizaciones de acogida (Seabra y cols., 2006). Los resultados preliminares de la investigación se presentaron en las XVI Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica, organizadas por la Universidad de Évora y la Universidad de Sevilla en febrero de 2006, y fueron publicados en las actas de dicho encuentro. El presente artículo, parte del trabajo presentado en dichas jornadas, incluye una validación de resultados efectuada sobre la base del primer semestre del año académico 2005/2006 y un sondeo a los estudiantes, con el que se trata de comprender las opiniones de éstos sobre la metodología considerada.

Cursos	Principios de Gestión de Operaciones	Planificación y Control de Gestión
	Año/ semestre	Año/ semestre
Contabilidad y Finanzas	2º año/1º semestre	3º año/2º semestre
Gestión de Recursos Humanos	2º año/2º semestre	2º año/2º semestre
Marketing	2º año/2º semestre	2º año/2º semestre
Gestión de la Distribución y Logística	1º año/2º semestre	2º año/2º semestre
Gestión de Sistemas de Información	3º año/1º semestre	2º año/2º semestre
Contabilidad y Finanzas (Nocturno)	2º año/2º semestre	2º año/2º semestre

El hecho de que en este artículo se analicen datos relativos a las asignaturas Principios de Gestión de Operaciones y Planificación y Control de Gestión, se justifica porque los estudiantes pueden elaborar los trabajos para las dos asignaturas con el apoyo de la misma empresa. Los estudiantes, si lo consideran oportuno, pueden analizar una empresa de forma más amplia, en vez de optar por ponerse en contacto con dos empresas, una para cada trabajo. En cualquier caso, los estudiantes han de elaborar dos informes y defenderlos en distintas discusiones con los docentes, dado que el proceso de evaluación transcurre de forma autónoma, por lo que los trabajos realizados sobre una misma empresa pueden obtener resultados no coincidentes.

El análisis de los resultados del año académico 2004/2005 (ambos semestres) se presenta más adelante.

Asignatura Principios de Gestión de Operaciones (PGO)

La asignatura de Principios de Gestión de Operaciones es común a todos los cursos de la ESCE. Se imparte en años y semestres diferentes y funciona en ambos semestres.

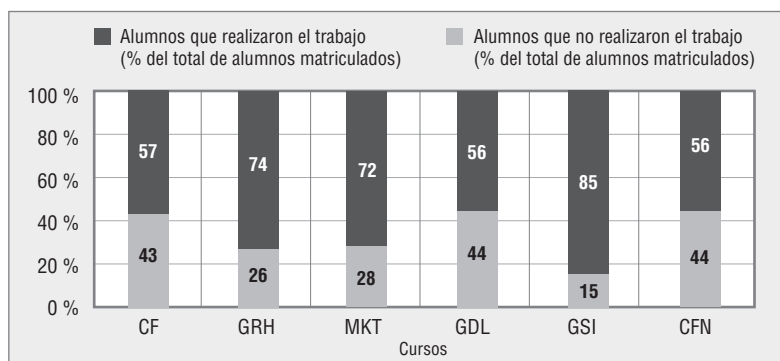
Trabajo de grupo y objetivos

Para la elaboración del trabajo de evaluación continua, los estudiantes se reúnen en grupos de 4 ó 5 estudiantes. El trabajo tiene por objetivo comprender el funcionamiento y las opciones estratégicas y operativas de una empresa en lo relativo a la dimensión operaciones.

(⁴) El acompañamiento de los estudiantes corrió a cargo mayoritariamente de los propios gerentes (46,4 %), en promedio en dos entrevistas, conforme al cuestionario efectuado a los estudiantes en el semestre de validación. El mismo cuestionario puso de manifiesto que el 3,6 % de los grupos consideró que el apoyo prestado por la empresa había sido poco. La información facilitada por la empresa se materializó en visitas a las instalaciones de fabricación (82,1 %), reuniones de trabajo en las que se aportaron aclaraciones (82,1 %), aclaraciones por correo electrónico o teléfono (60,7 %) y aportación de información institucional (53,6 %).

El grupo debe identificar una empresa del sector industrial, obtener el acuerdo del docente que sigue el trabajo y solicitar a los responsables de la empresa la disponibilidad para visitarla y fijar reuniones de trabajo, a fin de conocer la empresa y recoger la documentación pertinente ⁽⁴⁾. Para la elaboración del trabajo, el grupo sigue una propuesta de guión que puede adaptar a la empresa estudiada y que incluye una presentación de la empresa y su orientación estratégica en materia de operaciones. Debe presentar los principales puntos característicos de la gestión de operaciones.

Gráfico 1. **PGO – Adhesión de los alumnos al trabajo de EC**



La adhesión al trabajo de grupo corresponde a la adhesión al proceso de evaluación continua. Tras la entrega del informe del trabajo, tiene lugar una discusión del mismo entre el docente y el grupo de trabajo. Además de la elaboración del trabajo y su discusión, el proceso de evaluación continua comprende la realización de una prueba. Como se puede comprobar en el Gráfico 1, la adhesión al proceso de evaluación continua es elevada.

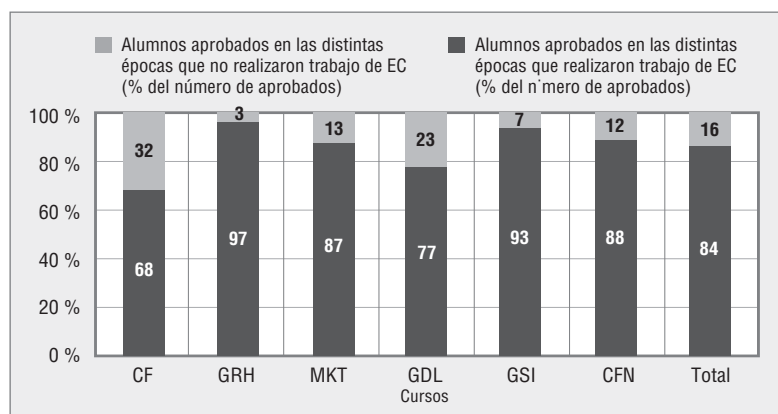
Importancia del trabajo en el éxito en la asignatura

Todos los estudiantes aprobados en evaluación continua realizaron con éxito el trabajo de grupo (condición necesaria). Los estudiantes que optan por no adherirse al proceso de evaluación continua o que suspenden en ella, demuestran sus conocimientos en un examen normal o de recuperación. En este caso, la evaluación se limita a la realización de una prueba escrita (examen).

Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los estudiantes aprobados en examen normal o de recuperación habían realizado ya el trabajo de grupo en evaluación continua. Los resultados globales, que se presentan en el Gráfico 2, confirman la asociación entre la realización del trabajo en evaluación continua y el aprobado en la asignatura. Es decir, la mayoría de los estudiantes que aprobaron, independientemente de la época en que lo hicieron,

realizaron el trabajo. Naturalmente, no es posible la lectura inversa, dado que la elaboración y discusión del trabajo se complementan con la realización de una prueba (en evaluación continua); el éxito en el trabajo no garantiza el éxito en la asignatura.

Gráfico 2. PGO – Resultados globales (evaluación continua, examen en época normal y examen en época de recuperación)



Asignatura Planificación y Control de Gestión (PCG).

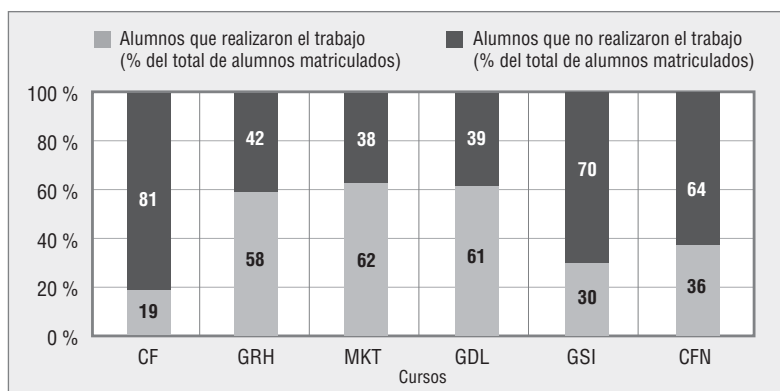
La asignatura de Planificación y Control de Gestión es común a todos los cursos de la ESCE, aunque se imparte en años y semestres diferentes; funciona en ambos semestres.

Trabajo de grupo y objetivos

El método de evaluación mediante el trabajo de grupo se inscribe en el régimen de evaluación continua. Tiene por objetivo familiarizar a los estudiantes con los métodos de planificación y control de la gestión. Para la elaboración del trabajo de grupo, se organizan grupos de 4 a 5 estudiantes. Cada grupo debe identificar una empresa del sector industrial, con por lo menos tres años de existencia. Tras obtener el acuerdo del docente que sigue el trabajo, los estudiantes deben solicitar a los responsables de la empresa la disponibilidad para visitarla y fijar reuniones de trabajo a fin de conocer la empresa y recabar información pertinente. Los estudiantes preparan esas reuniones de trabajo elaborando un guión previo, que presenta la estructura de un informe con las características de la empresa, el análisis de sus principales funciones y sus orientaciones estratégicas. En él se incluyen asimismo los presupuestos para la construcción de los elementos de previsión y los respectivos instrumentos de control.

La adhesión al trabajo de grupo corresponde a la adhesión al proceso de evaluación continua. Tras la entrega del informe del trabajo, tiene lugar una discusión del mismo entre el docente y el grupo de trabajo. Además de la elaboración del trabajo y su discusión, el proceso de evaluación continua incluye la realización de una prueba. Tal como se muestra en el Gráfico 3, la adhesión al proceso de evaluación continua es elevada.

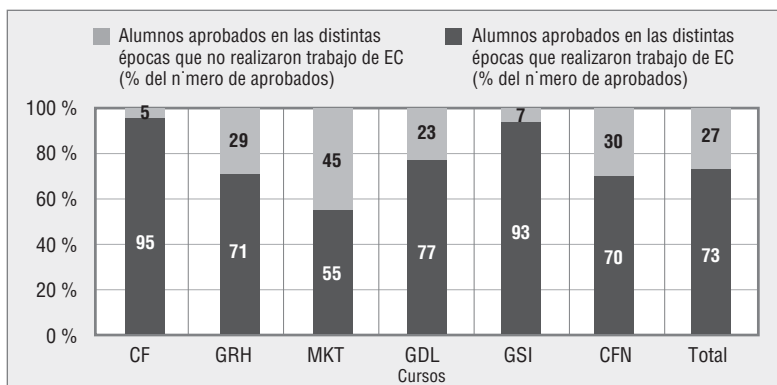
Gráfico 3. PCG – Adhesión de los alumnos al trabajo de EC



Importancia del trabajo en el éxito en la asignatura

Los estudiantes aprobados en evaluación continua tuvieron éxito en el trabajo de grupo (condición necesaria). Los estudiantes que optaron por no adherirse al régimen de evaluación continua o suspendieron en él, demostraron sus conocimientos en un examen normal o de recuperación. En este caso, la evaluación se limitó a la realización de una prueba escrita (examen). En términos globales, el trabajo de grupo demostró ser un instrumento “amigable” de los estudiantes, pues un 73 % de los aprobados habían optado por realizar el trabajo de grupo (Gráfico 4).

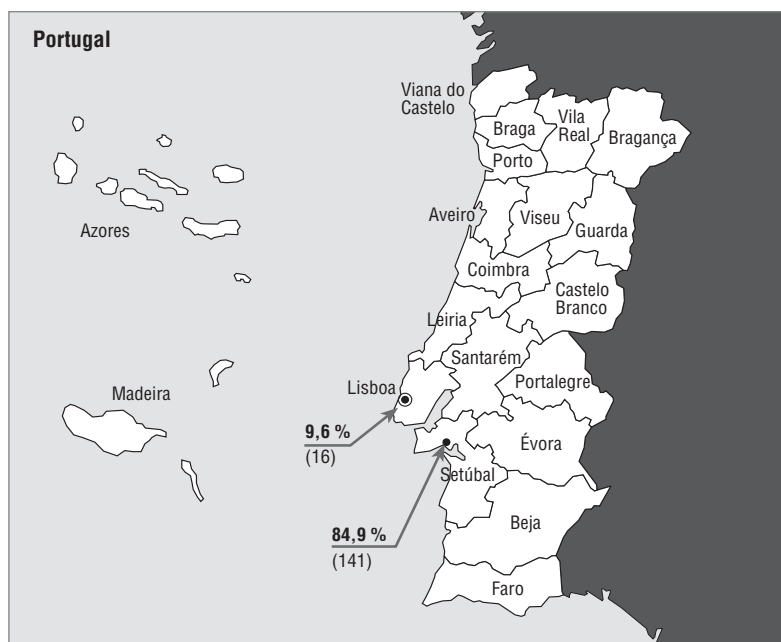
Gráfico 4. PCG – Resultados globales (evaluación continua, examen en época normal y examen en época de recuperación)



Importancia del trabajo para las organizaciones de acogida

El estudio efectuado de 166 trabajos (90 trabajos de la asignatura PGO y 76 trabajos de la asignatura PCG) pone de manifiesto que el 84,9 % de los trabajos se realizaron en el distrito de Setúbal y el 9,6 % en el distrito de Lisboa. La gran concentración de trabajos en el distrito de Setúbal cubre la práctica totalidad de sus municipios. Los sectores económicos más representados fueron la industria transformadora (66 %), el comercio al por mayor y al por menor (14 %) y la construcción (9 %).

Figura 1



A fin de sondear la opinión de los individuos que apoyaron a los estudiantes en las empresas, en relación con el empleo del instrumento de evaluación continua, en el que se incentiva claramente el acercamiento entre escuela y empresas, un docente efectuó por teléfono dos preguntas a una muestra de 21 empresas. En dicha muestra se encontraban empresas que apoyaron la realización del trabajo de PGO o PCG.

Las preguntas efectuadas fueron:

1. ¿Se formó una buena opinión del grupo?
2. ¿Considera importante la realización de este tipo de trabajos?

Con estas preguntas se trataba de comprender los aspectos relativos a la conducta, la preparación de la entrevista y el dinamismo e interés mostrado por los miembros del grupo de trabajo. Se obtuvieron 21 respuestas favorables a la primera pregunta. Quince responsables empresariales se formaron una buena opinión del grupo, cinco una muy buena opinión del grupo, y un responsable declaró tener una opinión regular. No se registraron respuestas desfavorables.

Todos los responsables consideraron importante que la escuela oriente a los estudiantes hacia las empresas para realizar este tipo de trabajos, por las siguientes razones:

- permiten la conexión entre teoría y práctica, y la percepción de la realidad empresarial (84,3 %);
- hacen posible un mejor conocimiento de la enseñanza y la investigación de la escuela (7,8 %);
- favorecen el contacto de los estudiantes con empleadores potenciales (7,8 %).

Algunos de los responsables con los que se contactó ⁽⁵⁾ manifestaron su agrado por el hecho de que se les ofreciera una copia del trabajo. Es una sugerencia que los docentes hacen a los estudiantes al comienzo del proceso. A pesar de que se trata solamente de un trabajo con fines académicos, dadas las pequeñas dimensiones de la mayor parte de las empresas, para muchas es la única oportunidad que tienen de ser evaluadas de un modo independiente y sin costes financieros.

Validación de los resultados

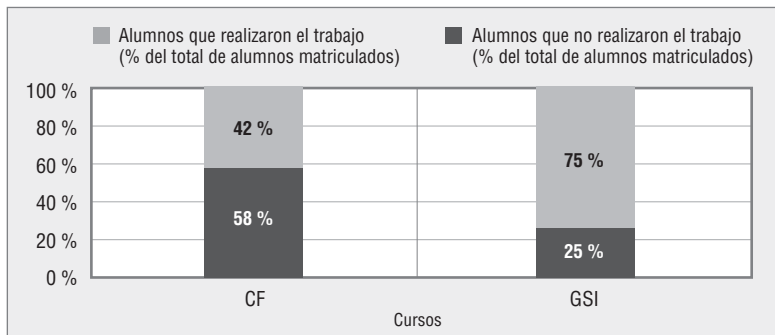
A fin de validar los resultados preliminares, se analizaron los resultados del mismo método pedagógico durante el primer semestre del año académico 2005/2006.

Validación del éxito escolar

Se estudió la asignatura PGO, que se imparte en el primer semestre académico para los cursos de Contabilidad y Finanzas y Gestión de Sistemas de Información. La introducción de un semestre más en este trabajo de investigación se justifica por la necesidad de introducir más estudiantes y trabajos prácticos (31 trabajos) como objeto de estudio, a fin de evitar posibles interferencias en los resultados de cualesquiera características que pudieran asociarse a un año académico concreto. Los resultados del semestre de validación demuestran que la adhesión al trabajo de grupo fue inferior a la del año anterior, si bien siguió siendo muy alta en el curso de Gestión de Sistemas de Información (Gráfico 5).

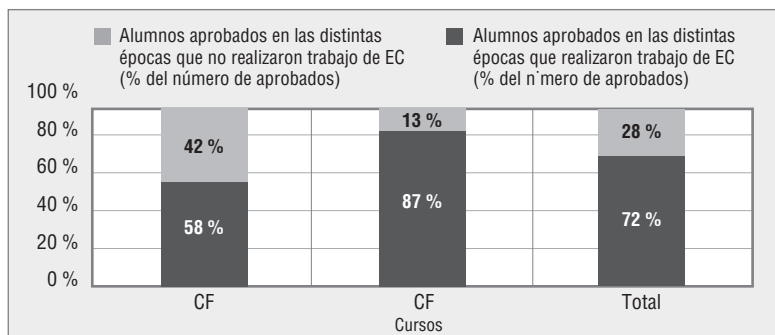
⁽⁵⁾ Los contactos telefónicos efectuados a las empresas para proceder a este sondeo tuvieron lugar tras la conclusión del año académico (julio de 2005), cuanto el proceso de evaluación relativo al año considerado había terminado.

Gráfico 5. Adhesión de los alumnos al trabajo de EC



De forma global, y considerando todas las épocas, se confirma que el número de estudiantes aprobados que realizaron un trabajo en contexto real es mayor que el número de estudiantes aprobados que no lo realizaron. Aún así, en este semestre, se registró un aumento del éxito en la asignatura sin realización del trabajo (Gráfico 6).

Gráfico 6. Resultados globales (evaluación continua, examen en época normal y examen en época de recuperación) 2005/2006 (primer semestre)



La distribución geográfica de los trabajos realizados confirma la amplia cobertura regional del área de intervención de la ESCE.

Validación del sondeo efectuado a los responsables empresariales

A fin de validar las conclusiones del sondeo efectuada a las empresas que acogieron a estudiantes de la ESCE en el año académico 2004-2005, se procedió a una nueva encuesta telefónica ⁽⁶⁾ en la que se efectuaron las mismas preguntas a una muestra de 13 empresas que acogieron a grupos en el semestre de validación (cerca del 41,9 % de las empresas contactadas por los estudiantes).

Las preguntas fueron de nuevo:

1. ¿Se formó una buena opinión del grupo?
2. ¿Considera importante la realización de este tipo de trabajos?

En cuanto a la primera pregunta, se obtuvieron 13 respuestas favorables, en las que el 69 % de los responsables manifestaron una buena opinión del grupo y un 31 % una muy buena opinión. No se registraron respuestas desfavorables.

Con respecto a la segunda pregunta, todos los responsables consideraron importante que la escuela oriente a los estudiantes hacia las empresas para realizar este tipo de trabajos, por las siguientes razones:

- permiten la conexión entre teoría y práctica y la percepción de la realidad empresarial (92,3 %);
- favorecen el contacto de los estudiantes con empleadores potenciales (42,9 %).

Los resultados de este segundo sondeo confirman los resultados del sondeo del estudio preliminar.

Sondeo de opinión efectuado a los estudiantes

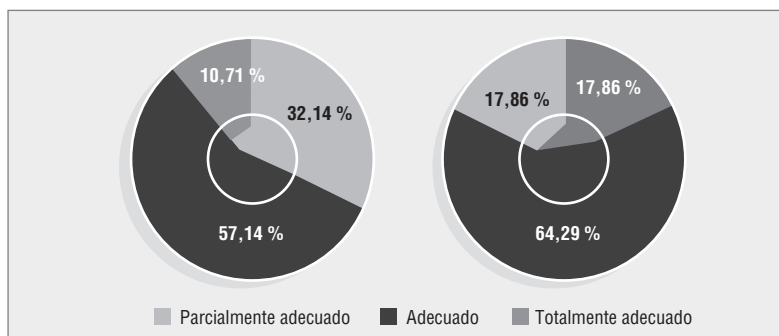
Los datos relativos al sondeo efectuado a los estudiantes son el resultado del análisis de 28 encuestas respondidas por un universo de 31 grupos que realizaron el trabajo. La encuesta se distribuyó a los estudiantes al final del semestre con la indicación expresa de que no produciría ningún tipo de efectos en la evaluación del trabajo de grupo.

La adecuación del trabajo a la evaluación de conocimientos se consideró mayoritariamente adecuada (Gráfico 7), y lo mismo sucedió por lo que respecta a la adecuación del trabajo al aprendizaje (Gráfico 8). La mayoría de los grupos no aboga por la sustitución del trabajo por otro elemento de evaluación y sugieren que se refuerce la importancia del mismo en el sistema de evaluación.

⁽⁶⁾) Contactos realizados asimismo en una fecha posterior a la evaluación de conocimientos.

Gráfico 7
**Grado de adecuación
 del trabajo a la evaluación
 de conocimientos**

Gráfico 8
**Grado de adecuación
 del trabajo al aprendizaje**



Cerca del 75 % de los grupos consideraron que el trabajo presentado al docente había dado satisfacción a sus miembros (satisfacción o mucha satisfacción).

Conclusiones

Parece que el aprendizaje a través de la resolución de problemas o el análisis de realidades empresariales en las empresas y organizaciones es favorable a la prosecución de las expectativas de los dos tipos de “*stakeholders*” de importancia fundamental para las instituciones de enseñanza superior politécnica: estudiantes y empresas/organizaciones de la región circundante a la escuela. Aunque algunos estudiantes consiguen aprobar en época de exámenes sin adherirse a esta metodología, los resultados de los tres semestres académicos analizados, en las asignaturas objetivo, demuestran de forma inequívoca que la participación en los trabajos de grupo en contexto real está asociada al éxito obtenido. Dicha participación es, pues, relevante para el éxito del alumno en su proceso de desarrollo de competencias, aunque no sea una condición necesaria para alcanzar este objetivo.

Se pueden formular las siguientes explicaciones de esta relación:

- la participación en la elaboración de un trabajo de grupo con estas características capacita al alumno para la reflexión y la integración de la teoría en el contexto práctico. De esta forma, los estudiantes que participan en los trabajos adquieren capacidades potenciales no adquiridas por los que no se adhieren a este instrumento;
- los estudiantes que se adhieren a la realización del trabajo de grupo son

los que tienen una mejor preparación básica o están más predispuestos a integrarse en equipos de trabajo y participar en ellos con inversión de tiempo y esfuerzo. De estos estudiantes se espera, de entrada, un mayor éxito.

En el primer caso, el trabajo de grupo produce efectos; en el segundo, evidencia los hechos. No obstante, aunque la situación descrita debe ser objeto de una investigación futura, nos parece claro que es ventajoso para los estudiantes realizar un trabajo de grupo en contexto real.

La satisfacción manifestada por los responsables empresariales de la región con los que se contactó, refuerza la convicción de que la interacción entre escuela y tejido empresarial es fundamental para las empresas. Aún así, por la apertura demostrada en la colaboración con la escuela, se debe tener cuidado a la hora de interpretar dicha satisfacción, pues puede estar teñida de algún paternalismo.

El hecho de que los estudiantes encuestados considerasen adecuado el trabajo de grupo, tanto como instrumento de evaluación de conocimientos como como elemento generador de aprendizaje, refuerza también la importancia que los equipos docentes atribuyen a las metodologías de aprendizaje consideradas.

Cabe resaltar que los resultados obtenidos en el semestre de validación confirman, de una forma global, las conclusiones del estudio exploratorio efectuado sobre la base de los datos relativos al año académico 2004/2005.

Por último, creemos que el llamado proceso de Bolonia apadrina metodologías de aprendizaje centradas en los estudiantes, ya consagradas. Podemos constatar que la mayoría de los estudiantes que asistieron a las asignaturas PGO y PCG y parte de las empresas de la región circundante de la ESCE demuestran ya un espíritu de colaboración. Éste se traduce en el desarrollo integrado de competencias generales y específicas en áreas del saber de las ciencias empresariales y de competencias de relación interpersonal (relacionadas con la resolución de problemas, la toma de decisiones, aprender a aprender, la búsqueda y utilización de información pertinente, el razonamiento, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la creatividad). El profesor asume el papel de tutor o facilitador, centrando la enseñanza en los estudiantes, formulando preguntas y promoviendo su proactividad.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento al Departamento de Economía y Gestión, a la Escuela Superior de Ciencias Empresariales y al Instituto Politécnico de Setúbal.

Quieren manifestar su especial agradecimiento a todas las organizaciones y representantes de las mismas que colaboraron con nuestros estudiantes.

Agradecen a los estudiantes su disponibilidad para responder a las encuestas y colaborar así en este estudio.

Expresan su agradecimiento también a los participantes en el panel “Metodologías y Experiencias Docentes” de las XVI Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica, por las preguntas formuladas y el diálogo suscitado con ocasión de la presentación del estudio exploratorio.

También deben su agradecimiento a dos *referees* (asesores) anónimos, cuyas críticas y sugerencias contribuyeron a mejorar el presente texto.

Bibliografía

- Boddy, David. *Management: an introduction*, 2nd ed., Londres: PrenticeHall, 2002.
- Camp, Gwendie. Problem-based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, 1996, vol. 1.
- Donaldson, Thomas; Preston, Lee E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 1995, 20 (1), p. 65-91.
- Freeman, Edward R. *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.
- Freeman, Edward R. Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 1999, 24 (2), p. 233-236.
- Herreid, Clyde Freeman. The Death of Problem-Based Learning? *Journal of College Science Teaching*, 2003, 32 (6), p. 346-366.
- Hmelo-Silver, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 2004, 16 (3), p. 235-266.
- Instituto Nacional Estatística. *Anuário Estatístico de Portugal 2004*, Lisboa, 2005.
- Lowry, N.; Johnson, D. W. Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1981, 115, p. 31-41.
- Mata, Carlos; Seabra, Miguel; Rodrigues, Jorge; Brites, Rui. Responsabilidade social da empresa - motor de eficiência empresarial e desenvolvimento local – o caso banco alimentar contra a fome península Setúbal. *XV Jor-*

- nadas Hispano-Lusas de Gestión Científica: cidades em competição*, 3-4 de febrero de 2005, Sevilla (España).
- Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Carta Social Rede de Serviços e Equipamentos. Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, Lisboa, 2001.
- Neely, Andy; Adams, Chris; Crowe, Paul. The performance prism in practice. *Measuring Business Excellence*, 2001, 5 (2), p. 6-12.
- Rebelo, José. Migrações e minorias étnicas na Península de Setúbal entre 1981 e 1998: os contributos e os problemas para o desenvolvimento regional. Comunicação apresentada no VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Oporto, 2000.
- Schmidt, H.G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 1993, 27 (5), p. 422-432.
- Seabra, Fernando; Rodrigues, Jorge; Costa, Teresa. *Trabalhos de grupo em contexto real – a perspectiva dos “stakeholders”*. XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestión Científica, Universidad de Évora y Universidad de Sevilla, 2006.
- Simão, José Veiga; Machado dos Santos, Sérgio; Almeida Costa António. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*, Gradiva, Lisboa, 2005.
- Valente, Rui Pulido. Tal como o *spaghetti* não há uma receita única. *Revisita do SNESUP*, 2005, 17, p.17-20.
- Sítio ESCE (Escola Superior de Ciências Empresariais): www.esce.ips.pt [Date de visita: 20.10.2006]. Sítio www.autarquicas.mj.pt [Date de visita: 15.10.2006].

Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa

Anne Virtanen

Estudiante de doctorado, Institute for Educational Research,
Universidad de Jyväskylä, Finlandia

Päivi Tynjälä

Catedrático, Institute for Educational Research,
Universidad de Jyväskylä, Finlandia

RESUMEN

Con el cambio de siglo, el sistema finlandés de educación y formación profesional experimentó cambios significativos. Una de las mayores transformaciones fue la introducción en todos los planes de estudio de períodos obligatorios y orientados de aprendizaje en el puesto de trabajo. En este artículo se analizan las experiencias de los alumnos respecto al aprendizaje en el puesto de trabajo y, concretamente, a la integración del aprendizaje en la escuela y en el trabajo, así como la orientación que reciben. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario de Internet realizado a los estudiantes del último curso de los institutos de formación profesional de la ciudad de Helsinki (N=1282). El 41 % de los alumnos respondió al cuestionario. En general, los estudiantes se mostraron satisfechos con la conexión entre el aprendizaje en la escuela y en el trabajo, así como con la orientación recibida en los institutos de formación profesional y en los lugares de trabajo. No obstante, se detectaron diferencias claras entre los ámbitos de estudio. El aprendizaje en el lugar de trabajo pareció funcionar mejor en el ámbito social y en el sanitario.

Palabras clave

Vocational education, vocational training, working life, learning, guidance, Finland

Educación profesional, formación profesional, vida laboral, aprendizaje, orientación, Finlandia

Introducción

En Finlandia ⁽¹⁾, la educación y la formación profesional (EFP) hasta hace poco tiempo se basaba en gran medida en la escuela, con períodos de prácticas cortos y a menudo sin orientación. En comparación con el ámbito europeo de EFP, el sistema finlandés de EFP es muy similar al francés, que se ha descrito como “un modelo burocrático y regulado por el Estado” (Greinert, 2004, p. 21). Al igual que en Francia, la EFP se lleva a cabo principalmente en las escuelas y el Estado desempeña una función significativa en su organización y financiación. No obstante, en 2001 el sistema finlandés de EFP fue reformado: se revisaron los currículos, se ampliaron a tres años los planes de estudio de formación profesional en todos los ámbitos y se introdujeron períodos de aprendizaje en el lugar de trabajo sistemáticamente organizados, orientados y evaluados (con una duración mínima de seis meses) en todos los planes de estudio. Además, la legislación actual de la EFP finlandesa exige que los institutos de educación y formación profesional colaboren con los lugares de trabajo. De este modo, se espera que la EFP responda mejor y más rápido a las necesidades de la vida laboral.

De acuerdo con los nuevos currículos de EFP, en los puestos de trabajo deben cumplirse ciertos requisitos relativos al nivel de estudios. Estos requisitos se pactan con el alumno, el profesor y los formadores laborales antes de cada período de aprendizaje en el puesto de trabajo. En las primeras etapas de los estudios, los períodos de aprendizaje en el trabajo suelen ser cortos, mientras que en las últimas etapas, cuando los alumnos poseen más capacidades y conocimientos, estos períodos pueden ampliarse y ser más concretos. Es decir, existen determinados requisitos sobre qué tienen que aprender los alumnos en el lugar de trabajo durante cada período de prácticas. Éste es uno de los aspectos en que el nuevo sistema se diferencia de las antiguas prácticas en el lugar de trabajo.

Otra diferencia es la orientación sistemática que se presta a los alumnos en el trabajo. Ahora hay una persona en el lugar de trabajo, un formador, que, además de realizar sus propias funciones, ayuda a los alumnos, le proporciona seguimiento a sus experiencias y, en condiciones ideales, los super-

(1) El sistema educativo finlandés consta de tres niveles: a) educación básica, b) educación y formación secundaria superior (que se divide en 1) educación general y 2) educación y formación profesional), y c) educación superior (que está formada por dos sectores complementarios: institutos politécnicos y universidades). La educación básica de nueve años es obligatoria para todos los ciudadanos finlandeses. Después de la escuela primaria (educación básica) toda la clase (92 %) continúa sus estudios de educación y formación secundaria superior (dos tercios en educación general y un tercio en educación y formación profesional). Ambas fórmulas capacitan en general a los alumnos para proseguir sus estudios en las universidades y en los institutos politécnicos (*Education and science in Finland*, 2006).

visa para que alcancen sus objetivos durante su período de aprendizaje en el trabajo ⁽²⁾. Los profesores también orientan a los alumnos antes de y durante los períodos de prácticas. De acuerdo con los nuevos currículos de EFP, los profesores son los responsables de la preparación de los alumnos para los períodos de aprendizaje en el lugar de trabajo en los institutos de educación y formación profesional. El éxito de los estudiantes en las prácticas se valora conjuntamente entre el propio alumno, el profesor y el formador.

Sobre la base de un estudio de evaluación, en el presente artículo analizaremos qué tipo de experiencias poseen los alumnos con respecto a la orientación en las prácticas en el lugar de trabajo y cómo valoran la integración del aprendizaje adquirido en la escuela y en el trabajo.

Aprender de la experiencia laboral y apoyar el aprendizaje

Cuando se crean distintas formas de aprendizaje en el trabajo para un sistema de EFP, existe el riesgo de que la teoría y la práctica sigan caminos distintos. Teorías recientes sobre formación profesional han destacado que integrar los conocimientos teóricos y prácticos resulta fundamental para desarrollar competencias de alto nivel (Bereiter y Scardamalia, 1993; Leinhardt et al., 1995; Collin y Tynjälä, 2003; Tynjälä et al., 2003; Eraut, 2004; Tynjälä et al., 2006; Le Maistre y Paré, 2006). Además se hace hincapié en que lo que Bereiter y Scardamalia (1993) llamaron *conocimiento autorregulado* también forma parte de los conocimientos prácticos. El conocimiento autorregulado se refiere a las habilidades reflexivas y metacognitivas. Es decir, implica el conocimiento y el control que las personas tienen sobre sus propias actividades como hábitos de trabajo, y formas de pensamiento y aprendizaje. Dado que adquirir conocimientos prácticos exige que todos los tipos de conocimiento – teórico, práctico y autorregulado – se integren en uno solo (Le Maistre y Paré, 2006; Tynjälä et al., 2006), es importante desarrollar dichas formas de aprendizaje donde se combinan las habilidades teóricas, prácticas y de autorregulación. Este tipo de planteamiento pedagógico se ha llamado *pedagogía in-*

(²) La educación y formación impartida por los formadores en el lugar de trabajo comenzó a la vez que el sistema de aprendizaje en el trabajo y la organizan los institutos de EFP como cursos de dos semanas. Hasta el momento, dicha formación se realizaba principalmente en forma de proyectos independientes financiados con los Fondos Sociales Europeos. El curso de formación se centra en la supervisión de los alumnos, la impartición del aprendizaje en el lugar de trabajo, la cooperación entre los institutos de educación y formación profesional y la vida laboral, y la evaluación de los alumnos en los puestos de trabajo. Aunque decenas de miles de formadores laborales han participado en el curso de formación de dos semanas, aproximadamente la mitad de los que han ejercido de formadores laborales aún no ha recibido dicha formación.

tegradora (Tynjälä, 2005; Wikström-Grotell y Noronen, 2005). Facilitar el aprendizaje del alumno mediante la orientación, el diálogo y la tutoría es también un elemento importante de la pedagogía integradora (Tynjälä, 2005). Cada alumno tiene un profesor supervisor de la escuela y un tutor en el lugar de trabajo, y los tres se reúnen regularmente y discuten mientras duren las prácticas en el lugar de trabajo. La valoración del aprendizaje en el lugar de trabajo se basa de manera similar en el principio tripartito. En los siguientes apartados describiremos en primer lugar cómo se han combinado la teoría y la práctica en los sistemas europeos de EFP y, a continuación, la función de la orientación de los alumnos en el aprendizaje relacionado con el trabajo.

Modelos de experiencia laboral

Guile y Griffiths (2001) analizaron las formas de organizar la EFP en Europa y, en especial, cómo se ha utilizado la experiencia laboral de los alumnos en los sistemas de EFP. Identificaron cinco modelos de experiencia laboral, que se describen a continuación:

- El modelo tradicional: a los alumnos se les “abandona” simplemente en el lugar de trabajo, y se tienen que adaptar a los requisitos de éste. En este modelo se asume que el aprendizaje se realiza automáticamente, por lo que no es necesaria ninguna orientación o ayuda especial. En lugar de esto, la experiencia en el trabajo se gestiona mediante una supervisión tradicional. Existe únicamente una cooperación mínima entre los institutos de formación profesional y el lugar de trabajo, y una gran separación entre la teoría y la práctica.
- El modelo experiencial: en este modelo, y de acuerdo con las teorías de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), el reflejo de la experiencia laboral tiene una función importante en el proceso de aprendizaje. También se hace hincapié en el desarrollo social de los alumnos. Así pues, es necesario crear prácticas pedagógicas que apoyen la reflexión y la conceptualización. Por consiguiente, la cooperación entre los institutos de formación profesional y el lugar de trabajo es fundamental.
- El modelo genérico: la experiencia laboral se considera una oportunidad para desarrollar las habilidades genéricas que se necesitan en la vida laboral. Los alumnos recopilan material para sus dossiers personales con el fin de mostrar su evolución en la adquisición de destrezas claves. También participan en la valoración de sus capacidades. La función del profesor es facilitar dicho proceso. La relación entre la teoría y la práctica sigue sin quedar clara.
- El modelo del proceso de trabajo: los alumnos deben desarrollar una comprensión holística del proceso de trabajo. La intención es que aprendan capacidades que puedan ayudarlos a trabajar en distintos entornos laborales. El modelo requiere la integración de la teoría y la práctica y, por lo tan-

to, la colaboración entre los institutos de educación y formación profesional es importante.

- El modelo conectivo: se presenta como una manera ideal de organizar la formación en el lugar de trabajo para los estudiantes. El núcleo de este modelo es la conexión “reflexiva” entre el aprendizaje formal e informal, y entre el desarrollo conceptual y desarrollar una capacidad para trabajar en distintos contextos. La idea es reubicar el aprendizaje de una forma que requiera la integración del aprendizaje conceptual y la experiencia laboral. El objetivo es desarrollar capacidades policontextuales que ayuden a los alumnos a “cruzar el límite”, es decir, la capacidad de trabajar en contextos cambiantes y nuevos. Esto exige una estrecha cooperación entre las escuelas de formación profesional y, por consiguiente, su función principal es desarrollar asociaciones con los lugares de trabajo para crear entornos de aprendizaje. Una de las diferencias entre el modelo del proceso del trabajo y el modelo conectivo reside en que en el primero se asume que la propia experiencia laboral promueve el conocimiento del proceso del trabajo, mientras que el modelo conectivo destaca que debe mediar-se en él. Esto puede hacerse, por ejemplo, introduciendo conceptos y conocimientos que puedan desarrollarse en el lugar de trabajo.

De acuerdo con Guile y Griffiths, todos estos modelos, excepto el modelo conectivo ideal, pueden reconocerse en los sistemas europeos de EFP de una manera u otra. Por ejemplo, el modelo genérico se representa en el sistema nacional británico de cualificaciones de formación profesional. El sistema dual alemán de EFP (en el que la educación se lleva a cabo tanto en los institutos de educación y formación profesional como en los lugares de trabajo) apunta al modelo de proceso del trabajo, aunque los principios de este modelo no pueden implantarse en la práctica. El modelo conectivo ideal de organizar el aprendizaje en el lugar de trabajo para los alumnos destaca la conexión entre la educación formal y la práctica del lugar de trabajo. Esto significa que la formación en trabajo es una parte central del currículo y tiene conexión con las asignaturas de formación profesional y las principales, como idiomas y matemáticas. Puede llevarse a cabo disponiendo las tareas de aprendizaje de los alumnos de manera que deban integrar los conocimientos teóricos y conceptuales con la práctica. El modelo conectivo también hace hincapié en la conexión entre las personas; se favorece el trabajo de colaboración. Para implantar este modelo es preciso que las escuelas y los centros de trabajo creen de manera conjunta entornos de aprendizaje donde todas las partes puedan aprender.

Orientación de los alumnos: la comunidad laboral como un lugar de aprendizaje

Para el desarrollo holístico de la competencia de formación profesional, la experiencia laboral no es suficiente en sí misma. El aprendizaje del alumno en el trabajo sin una base teórica y orientación de los expertos sigue siendo a menudo asistemático y casual. También cabe destacar que el aprendizaje también puede provocar resultados inintencionados y no deseados, como malas prácticas (véase, por ejemplo, Tynjälä y Virtanen, 2005). Así pues, en Finlandia se presta mucha atención a orientar a los alumnos en el aprendizaje en el lugar de trabajo. De acuerdo con los nuevos currículos de EFP, los estudiantes deben recibir formación en los institutos de formación profesional antes de acceder al puesto de trabajo, y los formadores del lugar de trabajo deben prestar una especial atención a supervisar, orientar, evaluar, y dar seguimiento a los alumnos (*On-the-job learning...*, 2006).

En el presente estudio, utilizamos “orientación” como un término general para describir el apoyo que los profesores y los miembros de la comunidad laboral prestan a los alumnos durante los períodos de aprendizaje en los centros. La orientación es fundamental para desarrollar conocimientos prácticos de formación profesional: a través de la teoría de la orientación, pueden integrarse la práctica y las capacidades de autorregulación (Tynjälä, 2005; Tynjälä, Välimaa, y Sarja, 2003; Rökköläinen, 2001). Tal y como se describe en el modelo conectivo, esta integración requiere una estrecha colaboración entre los profesores de formación profesional y los formadores en el lugar de trabajo. La integración puede promoverse mediante distintas herramientas de orientación, entre las que se incluyen diversos encargos, proyectos, diarios de aprendizaje, dosieres y debates (Tynjälä, 2005; Uusitalo, 2001; Mäntylä, 2001).

La orientación puede considerarse no sólo como un proceso que tiene lugar entre las personas, sino como un fenómeno organizativo. De hecho, en el modelo conectivo, Guile y Griffiths (2001) prestaron atención al aprendizaje en el nivel de organización. Más concretamente, consideraron el lugar de trabajo como un entorno donde los alumnos pueden aprender y desarrollarse interactuando con los empleados experimentados. De la misma forma, Fuller y Unwin (2004) destacaron la importancia de la comunidad laboral como fuente de oportunidades de aprendizaje. Presentaron una secuencia de comunidades laborales expansivas-restrictivas, que describe cómo la comunidad laboral fomenta el aprendizaje de sus miembros (incluyendo a los alumnos). Una comunidad laboral expansiva ofrece oportunidades para participar en numerosas comunidades distintas de prácticas, mientras que una comunidad laboral restrictiva limita las oportunidades de participación. Un ejemplo de comunidad laboral expansiva es un lugar de trabajo donde los alumnos puedan fa-

miliarizarse con distintas tareas, con distintas fases de su proceso laboral, y con las personas que trabajan en distintas tareas. En este tipo de comunidad los alumnos también tienen la oportunidad de participar en el desarrollo del trabajo y de la comunidad laboral.

Objetivo y método del estudio

El propósito del estudio era examinar el recientemente reformado sistema de aprendizaje en el trabajo de la EFP finlandesa desde el punto de vista de los alumnos. Más concretamente, la investigación se centró en los siguientes temas: a) la integración del aprendizaje en la escuela y del aprendizaje en el trabajo (el modelo conectivo de experiencia laboral), y b) la orientación de los alumnos y la manera de facilitarles el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Los sujetos del estudio fueron todos los alumnos del último curso de tres institutos de formación profesional de la ciudad de Helsinki (N=1282). Los colegios de formación profesional representaban sectores de educación técnica, sociales y sanitarios y de servicios (*catering*, moda y belleza). Los datos se recopilaron mediante un cuestionario de Internet que consistió en preguntas sobre el proceso de aprendizaje en el trabajo de los alumnos (cómo tuvo lugar el aprendizaje, con quién y cómo se organizó la orientación y la tutoría) y sobre los productos del aprendizaje (conocimiento conceptual, práctico y autorregulado). Este artículo se centra en las variables del proceso. La fiabilidad y validez del cuestionario se aseguraron mediante comprobaciones exhaustivas. El cuestionario se empleó también en otros estudios (Tynjälä y Virtanen, 2005; Virtanen y Tynjälä, 2006) donde las variables y las escalas funcionaron de manera similar al presente estudio. En total, 531 alumnos (el 41 %) respondieron al cuestionario.

Resultados

Conectividad: integración del aprendizaje en la escuela y en el trabajo

Anteriormente hemos descrito la pedagogía integradora, en la que la teoría, la práctica y el desarrollo de capacidades de autorregulación están interconectados. El modelo conectivo de la experiencia laboral de Guile y Griffiths (2001) es ideal para integrar estos elementos de conocimientos prácticos sobre formación profesional. En nuestro estudio, la implantación de la pedagogía de conexión se analizó en 13 afirmaciones sobre la conexión entre el aprendizaje en la escuela y en el trabajo. Las afirmaciones sobre la integración del aprendizaje en la escuela y en el trabajo se sometieron al análisis de facto-

res. En la Tabla 1 se presentan las escalas globales que se formaron sobre la base de los resultados del análisis de factores.

La escala global de conectividad consistió en afirmaciones como “durante los períodos de formación laboral tuve que aplicar los conocimientos teóricos que aprendí en la escuela”, “el aprendizaje laboral y el aprendizaje en la escuela se integran muy bien” y “la formación en el aula trató temas que resultaron muy útiles en los períodos de formación en el trabajo”. La escala global de no conectividad describe la situación contraria con afirmaciones como “los profesores de la escuela no parecen tener muy claro qué ocurre en el aprendizaje en el trabajo” y “hubo poca relación entre la formación de aula y el aprendizaje en el trabajo”. La tercera escala global, tareas diversas y cruce del límite, estaba integrada por variables que medían las posibilidades de los alumnos para participar en tareas diversas en su aprendizaje y valoraciones acerca de si los alumnos han aprendido a trabajar en distintos contextos laborales. Los valores medios y las desviaciones estándar de las variables en los distintos ámbitos de estudio se presentan en la Tabla 2.

Tabla 1. **Resultados del análisis de factores: las escalas globales que describen la conectividad.**

Escala suma	Alfa de Cronbach	Elementos	Correlación del elemento con la escala global
Conectividad	0,79	• Durante los períodos de formación laboral tuve que aplicar los conocimientos teóricos que aprendí en la escuela.	0,62
		• Las situaciones que surgieron en los períodos de aprendizaje en el trabajo se han discutido en las lecciones de las asignaturas de formación profesional.	0,60
		• El aprendizaje laboral y el aprendizaje en la escuela se integran muy bien.	0,59
		• La formación en el aula trató temas que resultaron muy útiles en los períodos de formación en el trabajo.	0,55
		• Las situaciones que surgieron en los períodos de aprendizaje en el trabajo se han discutido en las lecciones de las asignaturas comunes (como matemáticas, idiomas, etc.).	0,46
		• Los períodos de aprendizaje en el trabajo incluyeron encargos de la escuela.	0,44
No conectividad	0,52	• Los profesores de la escuela no parecen tener muy claro qué ocurre en el aprendizaje en el trabajo.	0,42
		• Hubo poca relación entre la formación de aula y el aprendizaje en el trabajo.	0,36
		• Tras la formación relacionada con el trabajo veo el aprendizaje de la escuela desde una perspectiva crítica.	0,23
Tareas diversas y cruce del límite	0,57	• Durante mis períodos de aprendizaje en el trabajo me di cuenta de que necesito capacidades manuales e intelectuales.	0,40
		• Podría realizar las mismas tareas en otro lugar de trabajo.	0,40

Tabla 2. Valores medios de escalas globales que describen la conexión entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo (mínimo 1, máximo 4) en distintos ámbitos

La conexión entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo	Todos los alumnos n = 501 valor medio	DT	Educación técnica n = 221 valor medio	Servicios n = 160 valor medio	Social y sanitario n = 117 valor medio	Sig. (entre ámbitos)
Conectividad	2,71	.62	2,46	2,72	3,17	***
No conectividad	2,22	.62	2,37	2,13	2,05	***
Tareas diversas y cruce del límite	3,29	.64	3,17	3,30	3,54	***

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

De acuerdo con los resultados, los institutos de formación profesional están intentando conectar el aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en el trabajo (Tabla 2). El valor medio global de conectividad, que describe la integración del aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en el trabajo fue moderado (2,71, máx. = 4). El valor medio correspondiente de no conectividad fue algo inferior (2,22). Como se comentó anteriormente, esta escala global describe el fracaso en la integración del aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en el trabajo. El valor global de tareas diversas y cruce del límite fue el mayor (3,29) de estos tres indicadores.

Hubo diferencias estadísticamente significativas entre los ámbitos de formación profesional. El aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo estaban más estrechamente relacionados en el ámbito social y el sanitario, con un valor medio de conectividad superior a tres (3,17). El nivel más bajo de conectividad se detectó en la educación técnica. De la misma manera, el valor medio de no conectividad fue el más elevado en este ámbito. Además, la media más elevada para tareas diversas y cruce del límite (3,54) correspondió al ámbito social y al sanitario.

Orientación para los alumnos

Las variables que medían las distintas formas de orientación se sometieron al análisis de factores, que dio lugar a tres escalas globales: a) discusión con el profesor y el formador del lugar de trabajo, b) discusión con los empleados (compañeros de trabajo), y c) autoevaluación y reflexión. Además, se utilizó una única variable de encargos de la escuela. En la Tabla 3 se pre-

sentan las escalas agregadas que se formaron sobre la base de los resultados del análisis de factores.

Tabla 3. Resultados del análisis de factores: las escalas globales y una única variable que describe las formas de orientación.

Escala suma	Alfa de Cronbach	Elementos	Correlación del elemento con la escala global
Discusión con el profesor y el formador del lugar de trabajo	0,69	- Hablar con el profesor y el formador del lugar de trabajo juntos. - Hablar con el profesor en el instituto de formación profesional.	0,53 0,53
Discusión con los empleados (incluyendo el formador del lugar de trabajo)	0,48	- Hablar sobre el trabajo con los empleados permanentes. - Hablar con el formador del lugar de trabajo.	0,31 0,31
Autoevaluación y reflexión	0,34	- Autoevaluación de mi propio trabajo. - Tener un diario de aprendizaje.	0,21 0,21
Encargos de la escuela		Encargos de la escuela.	

Los resultados indican que la forma de orientación más utilizada durante los períodos de aprendizaje en el trabajo fue la discusión con los empleados. El valor medio de esta escala global fue de 2,25 (máx. = 3). Este indicador midió la frecuencia con la que los alumnos eran aconsejados por sus compañeros en el trabajo, incluyendo a su propio formador del lugar de trabajo. Además, la orientación relativa a la autovaloración y a la reflexión fue habitual, tal y como lo indica el valor medio de 2,12 (Tabla 4).

Existieron diferencias significativas entre los distintos ámbitos de formación profesional en cuanto a los tipos de orientación concretos y todas las formas de orientación. Hubo una tendencia lógica: todas las formas de orientación se usaron principalmente en el ámbito social y el sanitario, seguidos de los servicios, mientras que en educación técnica raramente se utilizó ningún tipo de orientación (Tabla 4).

Tabla 4. Valores medios de escalas globales y una única variable que describe las formas de orientación (mínimo 1, máximo 3) en distintos ámbitos.

Formas de orientación	Todos los alumnos n = 507 valor medio	DT	Educación técnica n = 224 valor medio	Servicios n = 160 valor medio	Social y sanitario n = 118 valor medio	Sig. (entre ámbitos)
Discusión con el profesor y el formador del lugar de trabajo	1,84	0,51	1,81	1,91	2,05	***
Discusión con los empleados (incluyendo el formador del lugar de trabajo)	2,25	0,50	2,19	2,23	2,41	***
Autoevaluación y reflexión	2,12	0,54	2,02	2,19	2,22	***
Encargos de la escuela	1,98	0,72	1,64	2,15	2,40	***

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

En la Tabla 5 se describe cómo valoraron los alumnos la función del formador del lugar de trabajo durante su aprendizaje. Puede apreciarse que el 88 % de los alumnos estuvo de acuerdo con la afirmación de que “La colaboración con el formador del lugar de trabajo funcionó” (Tabla 5). Un porcentaje muy similar de alumnos (82 %) estuvo de acuerdo con la afirmación de que “El formador del lugar de trabajo estuvo disponible siempre que lo necesité”. Para estas afirmaciones no hubo diferencias entre los ámbitos de formación profesional.

Tabla 5. La colaboración con el formador del lugar de trabajo y su disponibilidad

Afirmación del cuestionario	Todos los alumnos n = 508 valor medio	Educación técnica n = 225 valor medio	Servicios n = 160 valor medio	Social y sanitario n = 119 valor medio	Sig. (entre ámbitos)
“La colaboración con el formador del lugar de trabajo funcionó”					
De acuerdo	12	12	9	14	ns
En desacuerdo	88	88	91	86	
Total	100	100	100	100	
Afirmación del cuestionario	n = 502	n = 223	n = 156	n = 118	Sig.
“El formador del lugar de trabajo estuvo disponible siempre que lo necesité”					
De acuerdo	18	18	16	19	ns
En desacuerdo	82	82	84	81	
Total	100	100	100	100	

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

ns = no significativo.

En la Tabla 6 se muestra la satisfacción general de los alumnos con las experiencias de orientación durante el aprendizaje en el trabajo. Las cifras muestran que los alumnos estuvieron principalmente satisfechos con la orientación. No obstante, a una quinta parte de los alumnos le habría gustado tener más orientación. Es decir, tuvieron la sensación de que la orientación no fue lo suficientemente buena o adecuada durante su período de aprendizaje en el trabajo. También hubo diferencias entre los ámbitos: el 13 % de los alumnos de educación técnica, el 25 % de los alumnos de servicios y el 35 % de los alumnos del ámbito social y sanitario consideraron que necesitaban más asesoramiento, ayuda u otro tipo de apoyo durante su período de aprendizaje en el trabajo. La diferencia entre ámbitos es bastante interesante si se considera que los alumnos del ámbito social y el sanitario recibieron más orientación que los alumnos de los demás ámbitos y aún que-
rían más ayuda.

Tabla 6. Necesidad de orientación adicional durante los períodos de aprendizaje en el trabajo

Afirmación del cuestionario	Todos los alumnos n = 516 %	Educación técnica n = 234 %	Servicios n = 159 %	Social y sanitario n = 119 %	Sig. (entre ámbitos)
“¿Te habría gustado recibir más orientaciones durante tu período de aprendizaje en el trabajo en alguna área?”					
No	78	87	75	65	***
Sí	22	13	25	35	
Total	100	100	100	100	

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

Conclusiones

La integración de teoría, práctica y autorregulación resulta fundamental en el proceso de creación de competencia y pericia en la formación profesional (Tynjälä et al., 2003; Wikström-Grotell y Noronen, 2005; Le Maistre y Paré, 2006). Guile y Griffiths (2001) llevaron más allá la integración de la teoría y la práctica en su modelo conectivo de la experiencia laboral, que pretende integrar el aprendizaje informal y el formal. En el presente estudio se analizó la conectividad a través de las experiencias de los alumnos. Los resultados revelaron que la idea de conectividad se plasmaba mejor en el ámbito social y sanitario, mientras que los alumnos de educación técnica mostraron los índices más bajos de conectividad en los tres institutos sondeados. En consecuencia, los valores más altos en las afirmaciones de no conectividad se dieron en la educación técnica, mientras que en el ámbito sanitario dichos valores fueron los más bajos. Los resultados muestran que los estudiantes del ámbito social y el sanitario tuvieron la impresión, con más frecuencia que los estudiantes de los demás ámbitos, de que el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo estaban integrados. En otro estudio (Virtanen y Tynjälä, 2006) obtuvimos resultados similares de los profesores: los profesores del ámbito social y el sanitario consideraron el aprendizaje en el lugar de trabajo como una práctica de conexión, mientras que los valores de conectividad de la educación técnica fueron los más bajos. Así pues, estas averiguaciones apoyan los resultados que presentamos aquí. Una explicación de la elevada conectividad en el ámbito social y el sanitario es una larga tradición de organizar prácticas laborales para

los alumnos, por lo que la transición del antiguo sistema de prácticas al nuevo sistema de aprendizaje en el trabajo no ha supuesto un cambio radical. Además, es típico de este ámbito que la práctica reflexiva –un elemento central del modelo conectivo– ha sido considerada un elemento central de la competencia de la formación profesional durante mucho tiempo. Así, los cimientos para implantar el modelo conectivo quizás hayan sido más sólidos que en otros ámbitos.

Un requisito para un aprendizaje en el trabajo con éxito es que la orientación de los estudiantes implique una ayuda adecuada con el proceso de aprendizaje. Las experiencias de orientación de los alumnos en este estudio resultaron interesantes. Los alumnos del ámbito social y el sanitario afirmaron que contaban con todos los tipos de orientación, más que los alumnos de otros ámbitos. No obstante, los alumnos del ámbito social y el sanitario también afirmaron que les habría gustado contar con más orientación en el lugar de trabajo en comparación con los alumnos de otros ámbitos. Una posible explicación es que en el ámbito social y el sanitario hay una clara mayoría de alumnas que aprecian la interacción social, mientras que los hombres jóvenes de la educación técnica opinaron que no habían recibido orientación siquiera (las diferencias por sexo en las experiencias de orientación fueron estadísticamente significativas). Por otro lado, la reflexión crítica fue más destacada en el ámbito social y en el sanitario, lo que indica que quizás estos alumnos han aprendido a ser más críticos que los de otros campos. También es posible que los profesores y los formadores del lugar de trabajo del ámbito social y el sanitario hayan recibido más formación pedagógica que aquellos vinculados a la educación técnica. En otro estudio se descubrió que el 91 % de los profesores del ámbito social y el sanitario habían aprobado exámenes pedagógicos, mientras que la cifra correspondiente a la educación técnica fue del 83 %. Respecto a los formadores del lugar de trabajo, el 51 % del ámbito social y sanitario había realizado el curso de formación de dos semanas de duración, mientras que para los profesores de educación técnica esta cifra era del 46 % (Tynjälä et al., 2005).

En resumen, la introducción de períodos de aprendizaje en el trabajo obligatorios, orientados y evaluados en el sistema finlandés de EFP se ha realizado con éxito. Desde el punto de vista de los alumnos, parece existir una relación bastante estrecha entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo. Además, las experiencias de orientación de los alumnos en el lugar de trabajo fueron fundamentalmente positivas. No obstante, existieron diferencias significativas entre los distintos ámbitos de formación profesional. El ámbito social y el sanitario parecen haber tenido más éxito que los demás en el desarrollo de prácticas pedagógicas para el aprendizaje en el lugar de trabajo en relación con la pedagogía de conexión e integración en concreto. Los resultados del aprendizaje de autoevaluación de los alum-

nos también fueron mejores en estos ámbitos (Tynjälä y Virtanen, 2005), lo que sugiere que el modelo conectivo de la experiencia laboral es –de hecho– un planteamiento exitoso para crear competencia en la formación profesional.

Bibliografía

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Collin, K.; Tynjälä, P. *Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work*. *Journal of Workplace Learning*, 2003, vol. 15, No 7/8, p. 338-344.
- Education and science in Finland*. Ministerio de Educación, 2006. Disponible en Internet: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf?lang=en [consultado el 04.09.2006].
- Eraut, M. *Transfer of knowledge between education and workplace settings*. En: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds.). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 201-221.
- Fuller, A.; Unwin, L. *Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development*. En Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds.). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 126-144.
- Greiner, W.-D. Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista europea de formación profesional*, 2004, n.º 32, p. 18-25. www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32_es_greiner.pdf
- Guile, D.; Griffiths, T. *Learning through work experience*. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 14, n.º 1, p. 113-131.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Leinhardt, G.; McCarthy Young, K.; Merriman, J. *Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory*. *Learning and Instruction*, 1995, vol. 5, n.º 4, p. 401-408.
- Le Maistre, C; Paré, A. “A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals” en: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (eds.). *Higher education and working life; collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 103-113.
- Mäntylä, R. “Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä” [El diario de aprendizaje como herramienta para el aprendizaje y la orientación], en: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 151-162.

- On-the-job learning incorporated into vocational education and training in Finland*. Junta nacional de educación, 2006. Disponible en Internet: <http://www.edu.fi/tonet/eng/index.html> [consultado el 16.01.2006].
- Räkköläinen, M. "Työssäoppimisen ohjaus" [Orientación del aprendizaje relacionado con el trabajo], en: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 103-135.
- Tynjälä, P. *Integrative pedagogics: learning in real life situations*. Ponencia presentada en el congreso ENPHE NUF, Enhancing physiotherapy competencies in innovative learning environments, 6-8 octubre de 2005. Helsinki, Finlandia.
- Tynjälä, P.; Slotte, V.; Nieminen, J.; Lonka, K.; Olkinuora, E. "From university to working life: graduates' workplace skills in practice", en: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (eds.). *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 73-88.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A. *Skill learning at work: investigations into student experiences of on-the-job learning. Learning the skills. Special edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 2005, p. 106-116.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A.; Valkonen, S. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I*. [El aprendizaje de los alumnos en los lugares de trabajo en la parte central de Finlandia. Informe de investigación 'Skilled central Finland. Parte I]. Universidad de Jyväskylä. Institute for Educational Research. Informe de investigación 23, 2005.
- Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Sarja, A. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 2003, vol. 46, n.º 2, p. 147-166.
- Uusitalo, I. "Työssäoppimisen oppimistehtävät" [Tareas de aprendizaje en el aprendizaje relacionado con el trabajo], en: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (eds.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 143-150.
- Virtanen, A.; Tynjälä, P. *Workplace learning in Finnish VET: students', teachers' and workplace trainers' perspectives*. Documento presentado en el congreso sobre aprendizaje y formación profesional EARLI SIG, 11-13 de octubre de 2006. Heerlen, Países Bajos.
- Wikström-Grotell, C.; Noronen, L. *Integrative pedagogic and connective learning: developing networks for new learning environments in physiotherapy education*. Documento presentado en el 4.º congreso internacional sobre investigación del trabajo y el aprendizaje, 12-14 de diciembre de 2005. Sidney, Australia.

Últimos números en español

Nº 41/2007

Dossier: Bienvenidas Bulgaria y Rumanía

- ¿Es adecuado al fin? El sistema rumano de formación profesional (John West, Madlen Şerban)
- Nuevas tendencias en la formación y la enseñanza profesional inicial en Bulgaria (Penka Ganova)
- Retos y perspectivas del sistema de formación profesional de adultos en Bulgaria (Elka Dimitrova)
- La contribución de la política europea de formación profesional a las reformas en los países asociados de la Unión Europea (Jean-Raymond Masson)

Artículos de investigación

- La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Desarrollo de un instrumento para el registro de la capacidad para resolver problemas – Resultados de un estudio piloto (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- La enseñanza de valores y principios morales en los centros de formación profesional (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Entre la escuela y el empleo: Dilemas vinculados a la investigación comparada europea sobre la transición (Beatrix Niemeyer)

Análisis de la política de FP

- El papel de las políticas públicas en la formación de los trabajadores en Italia (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia? (Anders Nilsson)

Nº 42/43 - 2007/3 • 2008/1

Número temático:

Marco europeo de cualificaciones

- Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad (Burkart Sellin)
- Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis. Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos (Mette Beyer Paulsen)
- Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- El marco escocés de créditos y cualificaciones : lecciones para el MEC (David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Alineación de los descriptores de los resultados del aprendizaje incluidos en los marcos nacionales de cualificaciones con los utilizados en los metamarcos: la experiencia irlandesa (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones (Sandra Bohlinger)
- El marco europeo y nacional de cualificaciones: Un reto para la formación profesional en Europa (Georg Hanf, Volker Rein)
- El Marco Europeo de Cualificaciones: sus desafíos y consecuencias para el sector de la educación y formación complementaria de Irlanda (Lucy Tierney, Marie Clarke)

- Las influencias del Marco Europeo de Cualificaciones en los marcos nacionales: el caso de Eslovenia (Dejan Hozjan)
- Vincular la educación y formación profesionales y la enseñanza superior. ¿Contribuye el marco europeo de cualificaciones a lograr este objetivo? (James Calleja)
- Modelización del marco nacional lituano de cualificaciones para adaptarlo al Marco Europeo de Cualificaciones (Rimantas Laužackas, Vidmantas Tütlys)
- Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa (Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour)
- Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones (Jens Bjørnåvold, Mike Coles)

Remita por favor la hoja de pedido a Cedefop

☐ Sí, deseo suscribirme a la **Revista Europea de Formación Profesional**
(3 números, EUR 35 más IVA y gastos de envío)

Envíenme por favor los siguientes números de la **Revista Europea de Formación Profesional** al precio simbólico de EUR 17 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

Número	Idioma
1	Idioma

[illegible]

Indique por favor claramente apellidos, nombre y dirección en letras de imprenta.

[illegible]

Revista EUROPEA

Cedefop

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
e-mail: catherine.wintrebert@cedefop.europa.eu

Firma

Fecha

HOJA de pedido

ReferNet – Red europea de referencias y consultas

IBW

Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

D Rainergasse 38
A-1050 Viena
Austria
C Sra Sabine Tritscher-Archan
E tritscher-archan@ibw.at
W www.ibw.at
www.abf-austria.at

VDAB

Flems Unemployment Service and Vocational Training

D Kaizerlaan 11
B-1000 Bruselas
Bélgica
C Sr. Reinald Van Weydeveldt
E Reinald.VanWeydeveldt@vdab.be
W www.vdab.be
www.refernet.be/

HRDC

Human Resource Development Centre

D 15 Graf Ignatiev street
BG-1000
Bulgaria
C Sr. Ludmil Kovachev
E hrdc@hrdc.bg
W www.hrdc.bg

HRDA

Human Resource Development Authority of Cyprus

D Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nicosia
Chipre
C Sra Yianna Korelli
E y.korelli@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy
www.refernet.org.cy/

NUOV

National Institute of Technical and Vocational Education

D Weilova 1271/6
CZ-102 00 Praga 10
República Checa
C Sr. Miloš Rathouský
E milos.rathousky@nuov.cz
W www.nuov.cz
www.refernet.cz/

BIBB

Federal Institute for Vocational Education and Training

D Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn
Alemania
C Sra Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W www.bibb.de
www.refernet.de/

CIRIUS

D Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhagen K
Dinamarca
C Sr. Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriusmail.dk
W www.ciriusonline.dk
www.refernet.dk/

INNOVE

Foundation for Lifelong Learning Development

D Lõõtsa 4
EE-11415 Tallinn
Estonia
C Sra Kersti Raudsepp
E kersti.raudsepp@innove.ee
W www.innove.ee
www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal

D Calle Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
España
C Sra María Luz de la Cuevas Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W www.inem.es
www.inem.es/otras/refernet/entrada.html

OPH

Finnish National Board of Education

D Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinki
Finlandia
C Sr. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi
www.oph.fi

Centre INFFO

Centre for information development on continuing training

D 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Francia
C Sr. Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr
www.centre-inffo.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training

D Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionia Atenas
Grecia
C Sra Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W www.oEEK.gr

OED, CUB

Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest

D Fovam ter 8
HU-1093 Budapest
Hungria
C Sr. Tamás Köpeczi Bócz
E kopeczi.bocz.tamas@hepih.hu
W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority

D 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4
Irlanda
C Sra Jennifer O'Mullane
E jennifer.omullane@fas.ie
W www.fas.ie
www.fas.ie/refernet/

RLO

University of Iceland - Research Liaison Office

D Dunhagi 5
IS-107 Reykjavik
Islandia
C Sra Dóra Stefánsdóttir
E ds@hi.is
W www.rthj.hi.is
www.refernet.is/

ISFOL

D Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Roma
Italia
C Sra Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W www.isfol.it
www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rmet_hompag.htm

AIC

Academic Information Centre

D Valnu 2
LV-1013 Riga
Letonia
C Sra Baiba Ramiņa
E baiba@aic.lv
W www.aic.lv
www.aic.lv/refernet/

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training

D Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituania
C Sra Gierdė Beleckienė
E giedre@pmmc.lt
W www.pmmc.lt
www.pmmc.lt/refernet/

INFPC

D 38, rue de l'Avenir
L-1147 Luxemburgo
Luxemburgo

C Sr. Claude Cardoso
E claud.cardoso@infpc.lu
W www.infpc.lu/

MQC

Malta Qualification Council

D 16/18 Tower Promenade
MT - SLC1019 Sta Lucia
Malta
C Sr. Joachim James Calleja
E james.j.calleja@gov.mt

Organizaciones asociadas

CINOP advies BV

Centre for the Innovation of Education and Training

D Pettelaarpark 1
NL-5216 BP 's-Hertogenbosch
Países Bajos
C Sr. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W www.cinop.nl
www.cinop.nl/projecten/refernet/

Directorate for education and training

D Kolstadgata 1, P.O. Box 2924
Tøyen
NO - 0608 Oslo
Noruega
C Sra Anne Katrine Kaels
E ank@utdanningsdirektoratet.no
W www.refernet.no/

BKKK

"Cooperation Fund" Foundation

D ul. Górnosińska 4A
PL-00-444 Varsovia
Polonia
C Sra Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W www.bkkk-cofund.org.pl
www.refernet.pl/

DGERT / MTSS

Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

D Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lisboa
Portugal
C Sra Alexandra Teixeira
Sra Fernanda Ferreira
E alexandra.teixeira@dgert.mtss.gov.pt
fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt
W www.dgert.mtss.gov.pt
www.iqf.gov.pt/refernet/

INCSMPS

National Research Institute in the field of Labour and Social Protection

D 6-8 Povernei street, sector 1
RO - 010643 Bucurest
Rumania
C Sr. Catalin Ghinararu
E ghinararu@incsmips.ro

Skolverket

Swedish National Agency for Education

D Alströmergatan 12
S-10620 Estocolmo
Suecia
C Sr. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W www.skolverket.se

CPI

National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

D Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovenia
C Sra Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W www.cpi.si
www.refernet.si/

ŠIOV

State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

D Bellova 54/a
SK-831 01 Bratislava
Eslovaquia
C Sr. Juraj Vantuch
E sno@siov.sk
W www.siov.sk
www.siov.sk/refernet/

QCA

Qualifications and Curriculum Authority

D 83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido
C Sr. Tom Leney
E leneyto@qca.org.uk
W www.qca.org.uk
www.refernet.org.uk/

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

D Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direction générale de l'éducation et de la culture
Commission européenne

D Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

D Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

Fondation européenne pour la formation

D Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

D Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

D Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association

D Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office

D 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève, Suisse
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

D 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Corée
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

D P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australie
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

D 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc

D Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Allemagne
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La mejora de la calidad del ajuste entre la oferta y la demanda en la educación y formación profesional mediante la anticipación y una "política de ajuste"

Lorenz Lassnigg

Los métodos de formación continua dentro de la empresa: ¿una consecuencia de acepciones sociales? Una comparación entre Austria y Francia

Julien Machado

¿Cómo abordar la convergencia y divergencia de los valores de la cultura empresarial en Europa?

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

La construcción social de las cualificaciones: una perspectiva del sector de la hostelería

Tom Baum

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

Cambiar un sistema galardonado, ¿para mejor o para peor?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Flujos de estudiantes y oportunidades de empleo con anterioridad y con posterioridad a la introducción de un tercer año en el plan de estudios de formación profesional dentro del segundo ciclo de enseñanza secundaria

Åsa Murray, Svend Sundin

La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo

Alberto Martínez Villar

Sobre la pertinencia del planteamiento sectorial para la cooperación europea en materia de educación

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

ESTUDIOS DE CASO

Aprendizaje en contexto real – un estudio de caso en la enseñanza superior portuguesa

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues,

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä



CEDEFOP

Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20

Correo electrónico: info@cedefop.europa.eu

Espacio internet informativo: www.cedefop.europa.eu

Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr



Oficina de Publicaciones

Publications.europa.eu

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)

Por ejemplar EUR 17

Doble edición 42/43 EUR 25

Subscripción anual EUR 35