

CEDEFOP

Nr. 1/1994

FORMACIÓN PROFESIONAL

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



Las competencias: el concepto y la realidad





Editorial

Un nuevo título: **Formación Profesional pasa a llamarse Revista europea de la formación profesional**

Un comité de redacción: selecciona los artículos y vela por la calidad de la revista.

Una ambición: constituir una plataforma de debates y una fuente de innovaciones que acompañen y transformen la formación profesional europea.

¿Por qué una nueva revista?

La formación profesional desempeña un papel esencial dentro de la evolución de los sistemas económicos y sociales nacionales, y también en la construcción europea. Las opciones en materia de formación profesional contribuyen a modelar el futuro social y económico de cada país, construyendo así Europa.

La formación profesional se halla presente en la búsqueda de competitividad, en el surgimiento de nuevos modelos de organización del trabajo o de nuevos modos de gestión de la mano de obra, en la lucha contra la exclusión y en la cohesión social. En ella deben conciliarse las exigencias de la economía y de la democracia, del mercado y de la vida social.

Con esta perspectiva, la formación profesional adquiere un sentido amplio e incluye a todas sus formas, institucionales o no, y a todos los niveles de la formación de competencias.

Para iluminar las decisiones de los protagonistas de la formación profesional, en particular las políticas, la revista parte de dos premisas:

□ resulta posible y necesario aproximar la reflexión de los protagonistas y la reflexión de los investigadores en este sector.

□ las cuestiones relativas a la formación profesional han de situarse en un contexto que supera a ésta, si bien resulta modelado por ella: las transformaciones

sociales, las soluciones económicas, las modificaciones en los mercados de trabajo, en las empresas, en las estructuras y los contenidos del trabajo.

No existirán límites a los debates ni a las reflexiones. Lógicamente, existe una especificidad y una coherencia propia dentro de cada sistema nacional de formación profesional. Pero su comparación rigurosa y la circulación de ideas serán un potente estímulo para la reflexión y la práctica de todos.

¿Para quién y con quién?

La revista se dirige a todos los que contribuyen a la evolución de la formación profesional: instancias decisorias, agen-

La entrada en funciones de un Comité de Redacción, decidida por el Consejo de Administración del CEDEFOP, marca un punto de inflexión en la vida de la Revista.

Esta decisión refuerza el papel de la Revista dentro de las funciones informativas del CEDEFOP y responde a un doble objetivo: la mejora constante de la calidad y la apertura a los desafíos y debates actuales relativos a la formación profesional en Europa.

Las funciones principales de este Comité son garantizar informaciones pertinentes sobre las cuestiones importantes para la Comunidad, alcanzar con ellas a un amplio grupo de lectores y lograr un equilibrio entre los diversos enfoques. Su actividad tendrá autonomía científica, si bien se situará dentro de las orientaciones establecidas por el Consejo de Administración.

Esperamos que esta nueva etapa nos permita afrontar mejor el desafío de la información sobre la formación profesional para todos los países de la Unión Europea, en un momento de profundas transformaciones económicas y sociales en la misma.

Ernst Piehl

tes sociales, formadores, investigadores, protagonistas privados y públicos. No está concebida como una revista de especialistas destinada a otros especialistas.

La revista se declara abierta a los debates y a la reflexión rigurosa para que los lectores dispongan de una visión global sobre la evolución de la formación profe-



sional en cada país comunitario, comprendan mejor la coherencia de cada sistema nacional de formación profesional y puedan calibrar los desafíos a los que se enfrenta la formación profesional en Europa.

El comité de redacción reúne a protagonistas e investigadores de todos y cada uno de los países de la Unión Europea. En él se recogen artículos de orígenes diversos y se da la bienvenida a contribuciones espontáneas. La revista desea establecer progresivamente contactos y relaciones con revistas nacionales en el ámbito de la formación profesional.

¿De qué forma?

La revista europea de la formación profesional publicará tres ejemplares cada año, con artículos que expondrán trabajos de investigaciones, estudios, innovaciones o reflexiones personales.

Determinados artículos permitirán al lector descubrir los estudios más notorios realizados en cada país de la Unión Europea, y sobre todo estudios comparativos realizados por iniciativa del CEDEFOP, de la Comisión Europea, de organismos internacionales o de equipos de investigación europeos o extranjeros. Otros artículos reflejarán las reacciones y reflexio-

nes de instancias o personas: organizaciones profesionales, sindicales, responsables de empresas, responsables de los organismos de la formación. Otro tipo de artículos, por último, expondrá experiencias concretas. El apartado de bibliografía intentará indicar exhaustivamente los estudios comparativos de cualquier origen y reseñará los estudios más importantes de cada país.

Así y todo, realizar la ambición de esta revista no será una tarea fácil. La variedad de los idiomas no será la principal dificultad. Una redacción clara de los artículos será siempre un desafío cuando los contextos sociales, económicos y culturales de cada lector o de cada autor son muy diferentes.

El comité de redacción pondrá toda su atención en que cada artículo ayude a comprender mejor la coherencia social, cultural y económica de cada sistema particular de formación profesional.

También tenemos la ambición de progresar. El nuevo índice, la nueva presentación y la nueva sección de bibliografía que ofrece este número son sólo una primera etapa.

El lector queda invitado a acompañar, ayudar y criticar nuestro trabajo.

El comité de redacción



Las competencias: el concepto y la realidad

En Alemania

La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA

Prof. Dr. Gerhard P. Bunk

“El proceso de aprendizaje profesional debe organizarse de forma que provoque en el alumno durante numerosos aprendizajes sucesivos la facultad de actuar autónomamente como una competencia autoorganizativa.”

8

El debate en el Reino Unido

Cambio industrial, “competencias” y mercados de trabajo

David Marsden

“Para el futuro éxito de los sistemas de enseñanza organizados en base a competencias será esencial el hallar un marco reglamentario conveniente”

15

“Competencia” y contexto: Visión global de la escena británica

David Parkes

“Un factor importante para los británicos no es tanto la conceptualización de un enfoque por “competencias” sino su aplicación en contextos específicos económicos, estructurales e ideológicos”.

24

La medición de la “competencia”: la experiencia del Reino Unido

Alison Wolf

“Si las competencias han de cobrar una importancia política de primer orden a escala nacional o europea, los individuos deberán poder reconocer el concepto de competencia al igual que los demás conceptos. Ello implica que los temas de definición y evaluación son fundamentales”.

31

Evaluación, certificación y reconocimiento de las destrezas y competencias profesionales

Hilary Steedman

“Un organismo único y habitualmente de control público constituye un modo eficaz de garantizar un sistema simple, estable y fiable para la certificación. Sin embargo, ...”

38

¿Cualificación o competencia?

¿Moviliza la competencia al obrero?

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

“El desplazamiento hacia el concepto de competencias empobrece considerablemente el enfoque que situaba a la cualificación en el centro de un conjunto de determinaciones sociales”.

46

De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?

5

Peter Grootings

Ultimamente se ha vuelto muy habitual en Europa hablar de la “competencia”. Sin embargo, no siempre se pretende decir lo mismo al usar una misma palabra. De hecho, corremos el riesgo de que la prolongada confusión que existía en diversos países en torno al concepto de la “cualificación” se repita con el concepto de “competencia”.



En las empresas

Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuales son las lógicas de la competencia?

56

Ph. Méhaut

"...una evolución en las lógicas de construcción y demanda de la cualificación"

Tendencias en las prácticas de contratación de trabajadores en las empresas suecas

64

Eugenia Kazamaki Ottersten

"Las empresas buscan más niveles globales en temas de comunicación que conocimientos específicos"

Una opinión de los interlocutores sociales

Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política?

70*Entrevista con el Sr. Andrew Moore, de la UNICE¹,
y la Sra. Anne-Françoise Theunissen, de la CES²,
realizada por F. Oliveira Reis, CEDEFOP.*

Lecturas

Selección de lecturas

75

Notas de lecturas

89

Recibido en la redacción

90



De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?

Ultimamente se ha vuelto muy habitual en Europa hablar de la "competencia". Sin embargo, no siempre se pretende decir lo mismo al usar una misma palabra. De hecho, corremos el riesgo de que la prolongada confusión que existía en diversos países en torno al concepto de la "cualificación" se repita con el concepto de "competencia". En el transcurso de algunos seminarios breves organizados por el CEDEFOP en 1992 y en los que participaron expertos de diversos países, resultó imposible ponerse de acuerdo en una definición común del término.

Nuestra experiencia en el desarrollo de instrumentos europeos para la movilidad y la transparencia a partir del concepto de la cualificación nos indica que el significado de la cualificación se halla imbricado en el contexto específico de los diversos sistemas nacionales de educación y formación profesional. También hemos aprendido que este significado depende de la relación de los sistemas de formación con las estructuras del mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. De hecho, en función de la evolución de estas relaciones en cada país, podemos observar que las cualificaciones se refieren o bien a títulos educativos, a características de categorías laborales (como las profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o a combinaciones particulares de estos criterios. Debido a este significado muy "societal" de las cualificaciones, resulta difícil o incluso imposible desarrollar un instrumento europeo a partir de este concepto abstracto.

Ahora bien, ¿ofrece acaso el concepto de "competencia" más oportunidades para elaborar estos instrumentos europeos? Las últimas iniciativas emprendidas por la Comisión con respecto a la "cartera de competencias" parecen asumir que sí. A primera vista la idea resulta atractiva, ya que evita todas las complejas

implicaciones que acarrea la cualificación. Sin embargo, sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta. Además se plantea la cuestión del objetivo de estos instrumentos, pero este es otro asunto. Asumamos aquí simplemente que existe la necesidad de medidas que faciliten la movilidad europea, sea en términos de educación o de empleo. Ya nos hemos referido más arriba a los problemas que supone el intentar fijar una definición colectivamente aceptable de las competencias. Una reciente conferencia de la OCDE sobre este tema llegó a la misma conclusión. Mientras no se resuelva este problema no tendrá sentido derrochar energía en asuntos de carácter técnico relativos a esta última cuestión. Sin embargo, la mayor parte de los debates reales se han concentrado exactamente en estas cuestiones técnicas sobre reconocimiento de competencias.

Teniendo en cuenta que existen aparentemente numerosas definiciones de la competencia, el CEDEFOP ha intentado con una segunda tanda de seminarios celebrados en 1993 clarificar por qué motivo, de qué manera y desde qué situaciones de los diferentes países se ha introducido el concepto de la competencia en los debates políticos sobre formación y enseñanza profesional. Teniendo en cuenta las experiencias con las cualificaciones, la buena comprensión del contexto societal en el que tienen lugar los debates sobre la competencia parece imprescindible para todo intento de elaborar instrumentos europeos alternativos.

Uno de los resultados de estas reuniones fue sorprendente: algunos países debaten profusamente las competencias, mientras que en otros este concepto no tiene importancia política alguna. Una segunda conclusión fue que los debates sobre las competencias se producen en



Peter Grootings

Responsable de proyecto, CEDEFOP Berlin

¿Ofrece el concepto de competencia más oportunidades que el de cualificación para elaborar instrumentos europeos para la movilidad y la transparencia?

"... el CEDEFOP ha intentado ... clarificar por qué motivo, de qué manera y desde qué situaciones de los diferentes países se ha introducido el concepto de la competencia en los debates políticos sobre formación y enseñanza profesional."



El debate en los países de la UE

los países que intentan resolver problemas muy específicos de sus sistemas educativos. Una tercera observación fue que estos debates sobre competencias, aun siendo muy específicos en cada país, toman elementos "prestados" de los debates sobre las competencias que tienen lugar en otros países.

En todos los países de las UE se están estudiando actualmente las posibilidades de mejorar la calidad de formación profesional a fin de adaptarla mejor al mercado laboral y el sistema de empleo. Dentro de este contexto general algunos países han lanzado el concepto de las competencias. Ello explica asimismo la diversidad de significados que se dan a la competencia, ya que el uso de este concepto depende directamente de la definición de los principales problemas de los sistemas nacionales de formación y enseñanza profesional. También depende de quién define los problemas. Así, los planteamientos han sido y continúan siendo muy específicos de cada país. Con frecuencia los aspectos internacionales sólo se toman en cuenta en términos generales ("la presión competitiva internacional nos obliga a mejorar nuestro sistema de enseñanza profesional"), en perspectiva de comparación ("tenemos que alcanzar los niveles europeos"), o para referirse a modelos o instrumentos de los que pueda aprenderse. Sin embargo, parece que la "europeización" de la enseñanza y la formación no preocupa excesivamente a las instancias decisoras nacionales.

□ En el Reino Unido, por ejemplo, el debate sobre las competencias surgió inicialmente por el lado de la evaluación, si bien algunos de los participantes en dicho debate argumentaban que el problema real era la organización y el fomento de la enseñanza profesional. El enfoque de las competencias se halla orientado en este país en gran medida hacia el rendimiento, basándose en una evaluación que corresponde a normas detalladas (véanse los artículos de Parkes y Wolf).

□ En Alemania el debate sobre la competencia profesional tiene ya más de 15 años y se llevó a cabo en el contexto de una desespecialización de la formación profesional alemana. Las competencias se hallan vinculadas estrechamente a definiciones profesionales globales y el debate se concentra en cómo mejorar el

proceso formativo (véase el artículo de Bunk). Una situación similar encontraremos en Dinamarca.

□ En Francia el debate sobre las competencias se inició como una crítica de la pedagogía tradicional basada en los conocimientos teóricos escolares, crítica que fue cobrando auge al irse incrementando las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional de adultos dentro de las empresas. En este país el enfoque de la competencia entra claramente en conflicto con las estructuras e instituciones existentes.

□ en los Países Bajos el debate se está llevando a cabo actualmente en un contexto de a) una mayor integración de las tendencias e instituciones educativas, b) la descentralización de responsabilidades educativas (y de su financiación), c) una dualización de todos los tipos de formación profesional, incluyendo las formaciones tradicionales escolares, y d) una mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema. Se entiende que las competencias son similares a las cualificaciones, que a su vez se refieren básicamente a títulos y certificados.

□ en países como España y Portugal se está debatiendo el concepto de competencias a la par que se modifica y desarrolla el sistema oficial de formación profesional. Podemos encontrar en estos países una combinación de medidas adaptadas del Reino Unido, como el desarrollo de normas para la formación inicial, y de Francia, como el fomento de la formación de adultos en la empresa.

A partir de estos debates nacionales pueden distinguirse actualmente dos tipos diferentes de temas en discusión: uno es el empleo del enfoque de las competencias para la organización e impartición de la formación profesional, y el segundo es la adaptación de los sistemas existentes de formación profesional al surgimiento de las nuevas competencias que resultan de los nuevos tipos de organización laboral y las nuevas estrategias de contratación de las empresas. (Sobre las nuevas competencias, véanse los artículos de Allaluf y Stoobants, Mehaud y Ottersten). Por supuesto que estos dos temas no siempre se tratan por separado, pero la distinción entre ambos puede ser útil.



Puede observarse que los debates sobre un enfoque formativo por competencias predominan en los países de formación profesional escasa, o en aquellos profundamente insatisfechos con el sistema actual. En el primer caso el debate suele centrarse en el desarrollo de normas de realización de la formación y orientarse hacia el rendimiento de la misma. Este es el caso sobre todo del Reino Unido. En el segundo caso se intenta más bien perfeccionar el proceso formativo, utilizando más las competencias que el enfoque tradicional en base a conocimientos. Esta podría ser la situación en Francia. Los países como España y Portugal, que están desarrollando un sistema totalmente "nuevo" de formación profesional integrado en el sistema educativo formal, se ven confrontados a la necesidad de elaborar tanto normas como procesos formativos adecuados. Y lo fundamental será saber a qué le darán más importancia.

Por contraste, los debates sobre la necesidad de "adaptarse" a las nuevas competencias que surgen parecen predominar en los países que ya disponen de un sistema de formación profesional bien desarrollado y con buenos recursos. Es el caso de Alemania, Dinamarca y Países Bajos. En ellos parece que la introducción de la formación basada en competencias no constituye un tema de importancia primordial, ya que es común la opinión de que el sistema de formación profesional produce por sí mismo los trabajadores competentes que el sistema de empleo solicita. Ello no quiere decir que estos países no presenten ningún problema, pero la participación de los agentes sociales por una parte y la orientación hacia definiciones profesionales socialmente aceptadas por otra han llevado a un sistema de relaciones industriales y mecanismos del mercado laboral que pueden garantizar un alto nivel de coherencia entre la educación y el empleo. Ello tampoco quiere decir que los otros países no se estén ocupando de las competencias de reciente surgimiento, como demuestra la tardía introducción de cualificaciones generales en el sistema del Reino Unido.

Los actuales debates sobre cómo mejorar las relaciones entre la educación y el empleo se diferencian de los anteriores en que resaltan mucho más la necesidad

de introducir un mayor nivel de flexibilidad por parte del sistema educativo. Esto se aprecia ya por ejemplo en las medidas de los Países Bajos para integrar diferentes subsistemas educativos e incrementar así la flexibilidad interna de las instituciones educativas. Otros ejemplos son el creciente interés por la modularización de la educación o los debates sobre los créditos educativos que posibilitarían utilizar con flexibilidad la oferta educativa a lo largo del tiempo. Por supuesto, los debates sobre la flexibilización de los mercados laborales son mucho más viejos. Los análisis de los nuevos tipos de organización laboral han estudiado la desaparición de las formas tradicionales de división del trabajo, la difuminación de las diferencias verticales y horizontales, y por supuesto la perspectiva de un cambio organizativo de carácter continuo. La importancia del concepto de "competencia" debe considerarse en este contexto. Para la gestión de una empresa resulta primordial disponer de una buena información sobre las potencialidades de cada individuo y sus competencias como fuerza de trabajo, a fin de poder elaborar estrategias organizativas realistas. Es evidente que ello implicará una mayor "individualización" en la gestión de recursos humanos dentro de una empresa.

Si esta tendencia se confirma, las implicaciones para las relaciones industriales tradicionales y las instituciones del mercado de trabajo serán enormes, dado que ambas se basan en categorías colectivas e institucionalizadas. El análisis de estas situaciones apenas ha dado comienzo (véanse los artículos de Marsden, Allaluf y Stroobants, y la entrevista con Moore y Theunissen). El desplazamiento de la cualificación hacia las competencias a escala europea será por tanto mucho más que un simple cambio de palabra. No resulta fácil admitir que aún no sabemos exactamente lo que significa el nuevo vocablo. Pero precisamente ello nos hace decir que es demasiado pronto para intentar desarrollar en esta fase instrumentos técnicos "sencillos". Estos podrían resultar técnicamente sencillos pero políticamente muy complicados. Los artículos que incluye este número de Formación Profesional se han seleccionado con el objetivo de aclarar algunas de las cuestiones candentes al respecto.

"El desplazamiento de la cualificación hacia las competencias a escala europea será por tanto mucho más que un simple cambio de palabra. No resulta fácil admitir que aún no sabemos exactamente lo que significa el nuevo vocablo. Pero precisamente ello nos hace decir que es demasiado pronto para intentar desarrollar en esta fase instrumentos técnicos 'sencillos'."



G. P. Bunk

Catedrático de la universidad de Giessen. Trabaja desde hace muchos años para la REFA (Asociación de

Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas), dirigiendo actualmente la Comisión Principal de Pedagogía de la Empresa y Desarrollo de Personal.



La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA

Competencia

El concepto de "competencia" aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos, entre ellos en el de la formación y perfeccionamiento profesionales. Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto. En alemán, el concepto de competencia ("Kompetenz") procede del ámbito de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración y de las empresas, así como a la facultad de decisión conferida a sus respectivos titulares. En este sentido, la facultad de decisión conferida y la capacidad de decisión personal no siempre coinciden. En la vida profesional, la situación es diferente. El cliente recurre al profesional que considera competente, es decir, capacitado para resolver su problema. Por lo demás, no todas las personas dotadas de competencia formal en virtud del título profesional que les ha sido otorgado gozan de reputación como especialistas competentes. Lo decisivo en este caso es la capacidad real para resolver determinados problemas. Por tanto, se ha de distinguir entre la competencia formal, como atribución conferida, y la competencia real, como capacidad adquirida. En el debate sobre la pedagogía de la formación profesional sólo es importante la competencia real.

Competencia profesional

Desde la aparición a principios de siglo de los oficios industriales reconocidos en

Alemania, la formación profesional se ocupó sobre todo de la transmisión de "capacidades profesionales". Estas capacidades abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión.

A finales del decenio de 1960, a partir del debate general sobre los planes de estudios, se introdujo en Alemania el concepto de "cualificación", que fue adoptado por la pedagogía de la formación profesional. Las cualificaciones profesionales incluyen también, en primer lugar, todos los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una determinada profesión, pero además abarcan la flexibilidad y la autonomía, extendiéndose así a una base profesional más amplia. Con ello se avanza de la especialización a la no especialización, de la dependencia a la autonomía. Las nuevas disposiciones para la formación de numerosas profesiones en la República Federal Alemana obligan a los centros de formación a transmitir los conocimientos y destrezas requeridos de modo que se capacite al alumno para ejercer una actividad profesional cualificada, lo que incluye, en particular, "una planificación, realización y control independientes".

A principios del decenio de 1970, el Consejo de Educación alemán estableció la "competencia" de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje, aunque sin indicar qué entendía por tal competencia. Se entiende que éste exige el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados en los que, además de com-

El rasgo característico de la época actual es el cambio. Condicionado por la necesidad de supervivencia económica, el trabajo profesional está hoy sujeto a una transformación radical. Los objetivos fundamentales de la empresa, como la obtención de beneficios y el mantenimiento de la actividad, la máxima racionalidad unida al humanitarismo, las altas cuotas de mercado y la ampliación de la empresa, tratan de alcanzarse cada vez en mayor medida mediante las nuevas tecnologías, la reducción de costes, la innovación en los productos, la organización flexible y la gestión dinámica. La realización de estos objetivos supone una innovación permanente de la economía de gestión, que provoca en los trabajadores una nueva conciencia de sí mismos desde el punto de vista social. Esto tiene consecuencias para la cualificación y la competencia de dichos trabajadores, así como para su formación y perfeccionamiento profesionales. En el presente artículo se precisa el concepto de competencia profesional, se determinan sus contenidos y se indican algunas posibilidades metodológicas para su transmisión.

**Tabla 1: Comparación de la capacidad, la cualificación y la competencia profesionales.**

	Capacidad Profesional	Cualificación profesional	Competencia profesional
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

petencias de especialista, se transmitan competencias humanas y sociopolíticas. La pedagogía de la formación profesional y empresarial adoptó asimismo el concepto de competencia, pero al establecer sus objetivos tomó como punto de partida la respuesta a las transformaciones técnicas, económicas y sociales del momento. También la competencia profesional - como las capacidades y las cualificaciones profesionales- se basa en conjuntos de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculados a una profesión, pero amplía el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación. Si el paso de la capacidad a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia profesional es ya cualitativo, puesto que, al incluirse los aspectos de organización y planificación, se produce un cambio paradigmático con respecto a la aptitud profesional de los trabajadores tradicionales. Si hasta ahora los impulsos para la acción iban de arriba abajo, ahora pueden ir en sentido contrario. El papel del trabajador competente se ha transformado por completo frente al pasado: se ha avanzado de la organización ajena a la propia organización.

En la tabla 1 se comparan de forma esquemática la capacidad, la cualificación y la competencia profesionales.

Lo expuesto hasta ahora se puede resumir a modo de definición de la forma siguiente: posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, des-

trezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Contenidos de la competencia

Al abordar la transmisión de competencias y sus procedimientos, se han de aclarar en primer lugar, conforme a su importancia didáctica, los contenidos de la competencia profesional. El concepto de cualificaciones clave, propuesto en Alemania a mediados del decenio de 1980 por los estudios sobre las profesiones y el mercado de trabajo, ofrece datos al respecto. Partiendo del principio de la política de empleo de que los conocimientos y destrezas profesionales especializados transmitidos en el pasado caen en desuso cada vez más deprisa debido a la rápida evolución técnica y económica, se requieren cualificaciones que no envejezcan tan rápidamente o que no envejezcan en absoluto. Entre éstas se encuentran los conocimientos y destrezas que trascienden los límites de una determinada profesión (por ejemplo, las lenguas extranjeras), así como las aptitudes formales. Estas incluyen, por ejemplo, la autonomía de pensamiento y de acción, la flexibilidad metodológica y la capacidad de reacción, de comunicación y de previsión en las diferentes situaciones. Las transformaciones económicas y sociales

“...posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.”

“Las transformaciones ... sociales han llevado a la pedagogía de la formación profesional a ampliar el concepto...”

**Tabla 2: Contenidos de las competencias**

Competencia técnica -Continuidad-	Competencia metodológica -Flexibilidad-	Competencia social -Sociabilidad-	Competencia participativa -Participación-
Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
transciende los límites de la profesión	procedimiento de trabajo variable	individuales:	capacidad de coordinación
relacionada con la profesión	solución adaptada a la situación	disposición al trabajo	capacidad de organización
profundiza la profesión	resolución de problemas	capacidad de adaptación	capacidad de relación
amplía la profesión	pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos	capacidad de intervención	capacidad de convicción
relacionada con la empresa	capacidad de adaptación	interpersonales:	capacidad de decisión
		disposición a la cooperación	capacidad de responsabilidad
		honradez	capacidad de dirección
		rectitud	
		altruismo	
		espíritu de equipo	
Competencia de acción			

han llevado a la pedagogía de la formación profesional a ampliar el concepto de cualificaciones clave para incluir las formas de comportamiento personales y sociales (por ejemplo, la cooperación y la colaboración). Ni siquiera esto no es suficiente. Los vertiginosos cambios que se observan en la producción, por ejemplo, en forma de producción con bajo consumo de recursos naturales, han puesto de manifiesto que las mejoras en el trabajo y en la producción ya no son patrimonio exclusivo de la administración. Es necesaria una ampliación de las cualificaciones clave para incluir la capacidad de cooperación y de participación en la organización. Tanto en interés de la empresa como en el suyo propio, los trabajadores deben estar capacitados para desarrollar de manera convincente cambios organizativos y para tomar o compartir decisiones fundadas. Si se estructura el conjunto de requisitos personales en relación con las cualificaciones profesionales partiendo de

esta base, se pueden formar los siguientes grupos de cualificaciones: cualificaciones técnicas, metodológicas, social-personales y participativas. Quien disponga de ellas contará también con las competencias correspondientes:

Posee **competencia técnica** aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Posee **competencia metodológica** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Posee **competencia social** aquel que sabe colaborar con otras personas de for-



ma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Posee **competencia participativa** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

La integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la **competencia de acción**, que en rigor es indivisible.

En la tabla 2 se exponen los contenidos de las diferentes competencias:

Transmisión de competencias

Si -expresado brevemente- la competencia profesional incluye la capacitación para la acción profesional, se ha de aclarar el significado de dicha acción frente al ejercicio de una profesión, en relación con el tema aquí tratado.

Desde un punto de vista antropológico, el hombre es un ser incompleto que -para sobrevivir- debe transformar la naturaleza en medio de vida. Esta transformación de la naturaleza en cultura, como medio de vida, se realiza mediante acciones. Las acciones son actos por los que el hombre transforma su medio ambiente. Presentan la siguiente estructura fundamental:



Si falta un eslabón de esta cadena, ya no podemos hablar de acciones: la realización sin pensamiento se queda en mera reacción, la realización sin percepción en ciego automatismo, y la percepción o el pensamiento sin realización, en mera contemplación o reflexión.

El hombre necesita compensar su situación de necesidad mediante una relación continua con el medio ambiente -precisamente mediante la acción-. Esta acción, además, ha de ser aprendida por el hombre, ya que las vicisitudes de la vida, del trabajo y de la profesión exigen cada vez nuevas acciones. De ahí la necesidad de una formación y un perfeccionamiento profesionales orientados a la acción. En este contexto, se ha de aclarar qué es una acción pedagógica.

Una acción de formación está justificada pedagógicamente si se dirige de forma espontánea y activa a un objetivo, a un problema o a una tarea, si distingue con nitidez los fenómenos percibidos, si en el pensamiento y en la realización relaciona entre sí la teoría y la práctica, así como la planificación y las posibilidades de realización, si deja margen para una decisión individual y responsable, y permite la autoevaluación y la valoración del resultado. Cuando tal acción se convierte en objeto de la formación profesional, hablamos de una formación profesional dirigida a la acción y justificada pedagógicamente.

La competencia para la acción presupone la formación dirigida a la acción. Esta no debe ser siempre una formación específica y aislada, sino que puede y debe relacionarse con situaciones de trabajo. La formación profesional ha de configurarse de modo que en muchos de los procesos de aprendizaje favorezca ya la propia acción del alumno en el sentido de la propia organización. Los procedimientos de enseñanza y los métodos de formación y perfeccionamiento profesionales se han de analizar desde esta perspectiva.

En la tabla 3 se presenta el conjunto de métodos de forma articulada.

En la tabla 3 se distinguen los métodos reactivos de los métodos activos. En los primeros, el docente se comporta de forma activa y el alumno de forma reactiva. En los métodos activos ocurre a la inversa: el docente se comporta en gran medida de forma pasiva y el alumno de forma activa. Los métodos reactivos son adecuados para la transmisión de conocimientos y destrezas básicos. Los métodos activos son imprescindibles para la transmisión de la competencia de acción, ya que

“... la competencia profesional incluye la capacitación para la acción profesional, ...

Las acciones son actos por los que el hombre transforma su medio ambiente.”

**Tabla 3: Métodos y formas sociales de la formación profesional**

Métodos reactivos		Métodos activos	
Métodos verbales	Métodos de demostración	Métodos de comportamiento	Métodos de acción
Disertación Dictado Conversación pedagógica Enseñanza mediante formulación de preguntas Clase Laboratorio de idiomas Instrucción Exposición	Demostración Presentación Método de imitación Método auxiliar Adoctrinamiento	Comportamiento de dirección Métodos de toma de decisiones Desarrollo personal Técnica de conversación y debate Técnica de presentación Técnica de moderación Dinámica de grupos Técnicas de autoayuda Técnicas de evaluación (Análisis-síntesis-transformación-evaluación)	Métodos del descubrimiento Métodos del proyecto Método del texto conductor Experimentos tecnológicos Enseñanza por desarrollo e investigación Simulación técnica Empresa simulada y de jóvenes Procedimientos interactivos, también con ordenador Estudios de caso Juego de planificación Juego de roles Métodos de la creatividad, del desarrollo de ideas y de resolución de problemas Ejercicios artísticos Talleres de aprendizaje y Círculos de Calidad (Quality Circles)
	Método de los cuatro niveles Procedimientos de instrucción combinados Enseñanza programada Superaprendizaje (superlearning) Método Metaplan Capacitación (métodos de adiestramiento)		
Formas sociales de la enseñanza y el aprendizaje, de la transmisión: Forma frontal - aprendizaje en grupo - aprendizaje en colaboración con un compañero - forma individual			

“La supervivencia de la empresa tiene consecuencias sobre la cualificación y la competencia de sus trabajadores, así como para su formación y perfeccionamiento profesionales.”

no se aprende a actuar mediante la instrucción, sino mediante la propia acción. Los métodos activos se caracterizan por un círculo completo de acción, y todos los métodos que exigen al alumno que recorra dicho círculo completo se cuentan entre los activos. La transmisión de competencias profesionales y de acciones es un largo proceso de aprendizaje y de experiencia. Los alumnos adquieren su competencia paso a paso, adoptando las correspondientes formas de comportamiento. En relación con el modo de proceder del docente, del instructor o del profesor que imparte un curso de perfeccionamiento, esto significa que habrá de anular su actividad hasta tal punto en que

la propia capacidad del alumno, del aprendiz o del adulto que recibe un curso de perfeccionamiento sea suficiente para dar el siguiente paso de aprendizaje. En relación con el comportamiento del alumno, esto significa que está tan comprometido en el proceso de formación que lleva su actividad al límite de su capacidad de aprendizaje y de rendimiento.

Con todo, cabe aún llamar la atención sobre otra necesidad. En relación con la transformación actual de la producción, se alude con frecuencia a la producción con bajo consumo de recursos naturales y al trabajo en equipo como elementos vinculados entre sí. Si se abandonan la

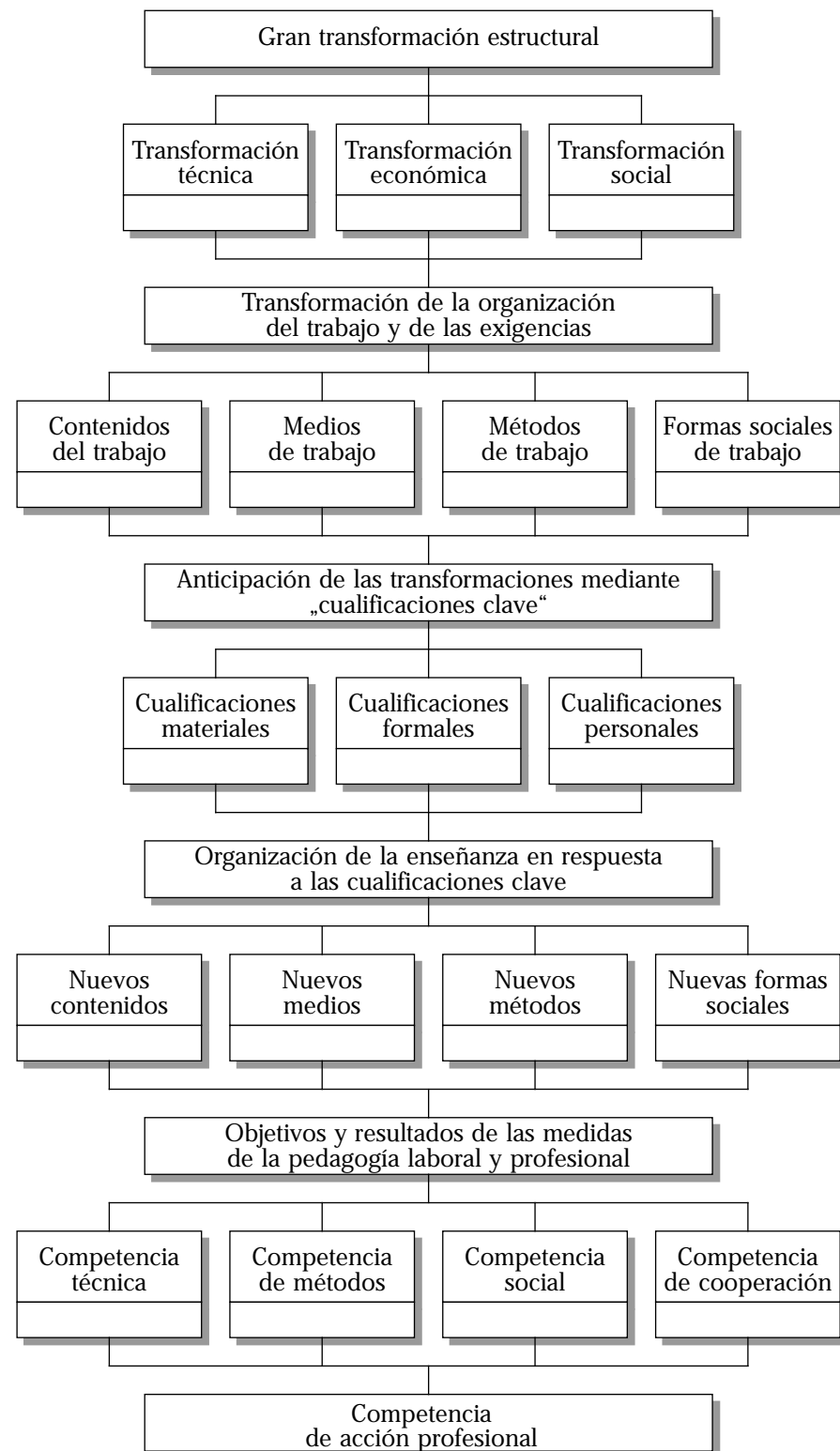


producción lineal y las cadenas de fabricación, y se organiza la producción de grupos o de individuos aislados, se modifican de forma decisiva los requisitos de los trabajadores respecto a las formas de relación social. La competencia social se ha transformado en el sentido ya descrito. Por esta razón, se han de tener en cuenta no sólo los métodos, sino también las formas sociales de la enseñanza y el aprendizaje. Estas suelen ser de tipo frontal: el profesor se encuentra frente a un gran número de alumnos. La enseñanza escolar es un ejemplo típico al respecto. También existe la forma individual de enseñanza, en la que cada aprendiz se enfrenta solo en su puesto de trabajo a un ejercicio de formación. La escuela taller de trabajo es un ejemplo típico en este sentido. Quien quiera aprender a trabajar y a vivir en equipo no podrá lograrlo tampoco mediante la instrucción, sino a través del aprendizaje común dentro del grupo. Lo mismo puede decirse del aprendizaje en colaboración con un compañero. El aprendizaje en grupo y el aprendizaje con un compañero no son métodos, sino formas sociales de aprendizaje, como se indica en la parte inferior de la tabla 3.

La transmisión de las competencias, una exigencia de la época actual

El rasgo característico de la época actual es el cambio. Condicionado por la necesidad de supervivencia económica, el trabajo profesional está hoy sujeto a una transformación radical. Los objetivos fundamentales de la empresa, como la obtención de beneficios y el mantenimiento de la actividad, la máxima racionalidad unida al humanitarismo, las altas cuotas de mercado y la ampliación de la empresa, tratan de alcanzarse cada vez en mayor medida mediante las nuevas tecnologías, la reducción de costes, la innovación en los productos, la organización flexible y la gestión dinámica. La realización de estos objetivos supone una innovación permanente de la economía de gestión, que provoca en los trabajadores una nueva conciencia de sí mismos desde el punto de vista social. Esto tiene consecuencias para la cualificación y la competencia de dichos trabajadores, así

Tabla 4: Resumen del cambio estructural, la cualificación y la competencia





“Se ha de perseguir la integración de todas las competencias dentro de la competencia de acción profesional. El proceso de transmisión necesario para ello comienza el primer día de la formación profesional y, en unos tiempos caracterizados por el cambio, no finaliza hasta llegar a la jubilación.”

como para su formación y perfeccionamiento profesionales.

Las tendencias del cambio se muestran, entre otros factores, en el desplazamiento de la división del trabajo al trabajo mixto y en equipo, del trabajo de ejecución al trabajo más planificador, del trabajo dirigido por otros al dirigido por uno mismo, de los ritmos de trabajo estáticos a las transformaciones dinámicas, de la organización ajena a la propia, del control ajeno al propio, y de la responsabilidad ajena a la propia. Ante tales exigencias profesionales, en la actualidad ya no basta con la competencia técnica. Además son necesarias las competencias re-

lacionadas con los métodos, las relaciones sociales y la cooperación. Sin embargo, tampoco basta el estudio, ni siquiera la transmisión aislada de las mismas. Se ha de perseguir la integración de todas las competencias dentro de la competencia de acción profesional. El proceso de transmisión necesario para ello comienza el primer día de la formación profesional y, en unos tiempos caracterizados por el cambio, no finaliza hasta llegar a la jubilación.

En la tabla 4 se ofrece un resumen gráfico de las relaciones que unen las grandes transformaciones con las cualificaciones y éstas con las competencias.

Bibliografía

Albach, Horst: Stichwort "Organisation", en: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, ed. por E. v. Beckerath y cols., Gustav Fischer Verlag, Stuttgart y otras, 1964, tomo 8, pp. 111-117.

Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz, 3ª ed. 1980.

Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1982.

Bunk, Gerhard P.: Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, en: Kommunikation und Begegnung, ed. por H. Levenig y W. Schöler, I.H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1989, pp. 257-264.

Bunk, Gerhard P.: Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, en: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, ed. por K. H. Sommer, Deugro Verlag, Esslingen 1990, pp. 175-188.

Bunk, Gerhard P.: Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, 3ª ed., Munich 1991.

Bunk, Gerhard P.: Lean Management und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Colonia 1986.

Bunk, G. P. y Zedler R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Colonia 1986.

Bunk, G. P., Kaiser, M., Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, en: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, pp. 365-374.

Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974.

Faix, K. G. y Laier A.: Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Colonia 1989.

Geissler, K. A. y Müller, K. R.: Ökonomische Kompetenz, en: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, pp. 407-417.

Grüner, Gustav: Berufliche Bildung - siehe berufliche Qualifizierung, en: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, pp. 625-626.

Hegelheimer, Armin: Qualifikationsforschung, en: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, ed. por Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Beltz Verlag, Weinheim y Basilea 1977, pp. 333-341.

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, en: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974)1, pp. 36-43.

Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, en: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, ed. por U. Göbel y W. Kraemer, Colonia 1989, pp. 79-96.

Münch, Joachim: Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, en: Quo vadis, Industriegesellschaft, ed. por G. Jürgen, Heidelberg 1984, pp. 131-150.

Sin autor: Stichwort "Kompetenz", en: Wörterbuch der Pädagogik, ed. por W. Böhm, 12ª ed., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, p. 308.

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied y Berlin 1967.

Witt, Ralf: Sachkompetenz und Wissensstruktur, tesis doctoral, Hamburgo 1975.



Cambio industrial, “competencias” y mercados de trabajo

Introducción

El intento de reestructurar las destrezas laborales en torno al concepto de “competencias profesionales” reviste gran importancia. Está motivado por un conjunto de cambios en los sistemas de producción y en los mercados de trabajo. El cambio en las pautas competitivas y el progreso técnico han favorecido la necesidad de unas destrezas más flexibles y adaptables. La elevada tasa de desempleo exige el reequipamiento de muchos trabajadores semicualificados y cuyas destrezas, estrechamente relacionadas con su puesto de trabajo pueden ser las más afectadas en los despidos. Un sistema de competencias reconocidas, que combine la formación teórica con los conocimientos prácticos, puede facilitar la adquisición de destrezas que sean a la vez más adaptables que las de las profesiones establecidas y que puedan transferirse con más facilidad que las de los trabajadores semicualificados. Al mismo tiempo, ofrecerá una base más adecuada para la formación profesional de adultos. Puesto que la globalización de la economía disminuye la demanda de trabajo semicualificado o sin cualificar en los diversos sectores de las economías industriales avanzadas (Wood 1994), es urgente encontrar la manera de elevar el nivel de las destrezas de la mano de obra.

Se trata de un modelo con muchos atractivos, si bien se olvida con frecuencia que los modelos de destrezas basadas en las competencias dependen de la existencia de incentivos adecuados para que los trabajadores emprendan la formación y las empresas ofrezcan plazas al respecto. Uno de los principales atractivos de este modelo, la transferibilidad de las competencias, que permitiría redistribuir el trabajo entre las empresas y evitar despidos que lleven a situaciones de desempleo de larga duración, puede

plantear problemas, ante la posibilidad de que algunos empresarios se aprovecharan de la situación. En tal caso disminuirían los alicientes de éstos para invertir. Para el éxito futuro de los sistemas de destrezas basadas en las competencias es indispensable crear un marco regulador apropiado.

En este artículo se abordará primero el concepto de competencias reconocidas y se trata de situarlas en relación con los sistemas de destrezas existentes. A continuación, se analiza la naturaleza de la demanda de destrezas más flexibles, aunque transferibles, y se estudian después los problemas reglamentarios que han de resolverse para que exista una oferta adecuada de destrezas basadas en las competencias.

Competencias, destrezas de tipo profesional y destrezas específicas de las empresas

El enfoque de formación basado en las competencias se basa en la capacidad para realizar determinados tipos de trabajos, más que en el proceso a través del cual se adquieren y certifican las destrezas (Jessup 1990). Se basa asimismo en la adquisición de conocimientos prácticos, pero también de determinados conocimientos teóricos que permitan su adaptación a circunstancias nuevas y poco habituales. En el gráfico 1 se ilustra la relación entre las competencias, las destrezas y de tipo profesional y los conocimientos teóricos aplicados en puestos de trabajo concretos.

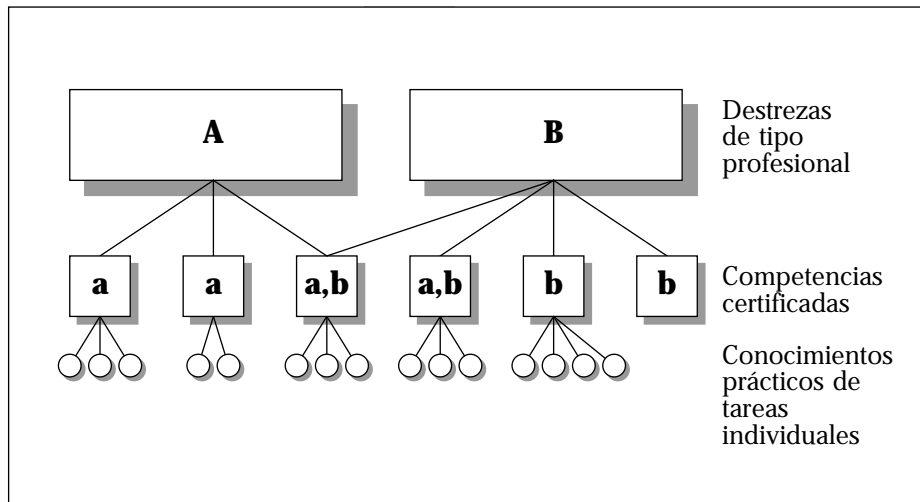
Las destrezas de tipo profesional, como las que se certifican en el aprendizaje, incluyen por lo general una amplia gama de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a través de la formación en



David Marsden

Lector de Relaciones industriales de la London School of Economics

Las tendencias a la reforma de los sistemas de destrezas sobre la base de competencias reconocidas pueden constituir el primer paso para que la globalización de las destrezas permita mantener la transferibilidad allí donde exista e introducirla allí donde sea muy limitada. Sin embargo, como se señala en este artículo, es poco probable que las reformas tengan éxito a menos que se creen los incentivos adecuados para las diferentes partes y se establezca un marco de cooperación adecuado entre los empresarios, y entre éstos y los trabajadores. De otro modo, disminuirá la capacidad de las empresas europeas para adaptarse a los cambios económicos y aumentará en gran medida el coste humano.



La demanda de “competencias”

El ritmo acelerado de los cambios industriales constituye un gran desafío para los sistemas existentes de formación, tanto en lo que respecta a las destrezas de tipo profesional como a las semidestrezas de menor alcance relacionadas con los mercados de trabajo internos de las empresas. La globalización de la economía favorecerá probablemente el desarrollo de nichos de mercado especializados que impongan sus demandas específicas de destrezas; la difusión de la producción con un bajo empleo de recursos exige una mayor flexibilidad en las destrezas y, al mismo tiempo, desestabiliza los sistemas establecidos de trabajo semicualificado; la mayor incertidumbre respecto al futuro de las destrezas tanto de tipo profesional como específicas de las empresas crea la necesidad de buscar modalidades de formación alternativas que resulten menos afectadas en periodos de desempleo.

La globalización de los mercados, tal como se expresa en el programa del mercado único europeo, en el GATT y en la revolución en el ámbito de los transportes y las comunicaciones, supone la eliminación de las barreras que protegen los mercados locales y la obligación para muchas empresas de hacer frente a la competencia internacional. Estas cada vez pueden confiar menos en su capacidad para abastecer un mercado geográficamente limitado de bienes y servicios similares a los que ofrecen otras empresas en áreas próximas. En cambio, podrán sobrevivir si se especializan en nichos de productos determinados y mejoran sus servicios o los diferencian de los de sus competidores. Por tanto, la competencia se basa en ofrecer una mercancía o un servicio determinado mejor que los competidores, especializándose en un nicho del mercado.

Cappelli y Crocker-Hefter (1993) muestran la diversidad de tales nichos, incluso en actividades económicas limitadas, en una gama de sectores tales como el deporte profesional, la venta al por menor, los servicios a empresas y la alimentación y bebida. Cada uno de estos nichos requiere un conjunto particular de destrezas de

...destrezas profesionales

...destrezas específicas de la empresa

...competencias

“... la mayor incertidumbre respecto al futuro de las destrezas tanto de tipo profesional como específicas de las empresas crea la necesidad de buscar modalidades de formación alternativas que resulten menos afectadas en periodos de desempleo”

una escuela y de la formación en el trabajo. Una formación de este tipo debe ser lo suficientemente amplia para que los trabajadores que inviertan en ella puedan estar seguros de la existencia de una oferta adecuada de empleo en un número elevado de empresas y para que un grupo lo suficientemente numeroso de empresarios la apoye. Por otra parte, si resulta demasiado amplia, puede encontrar dificultades para adaptarse a la nueva demanda.

Por el contrario, muchas destrezas específicas del mercado de trabajo interno de cada empresa, especialmente las desarrolladas a través de una formación en el trabajo de carácter informal, tan sólo incluyen los conocimientos prácticos necesarios para desempeñar trabajos muy específicos. Esto es aplicable en particular a los trabajos manuales organizados según principios tayloristas. La falta de una formación teórica dificulta la adaptación de los conocimientos a las circunstancias nuevas, con lo cual se pierden cuando la persona cambia de trabajo.

Las competencias se sitúan entre estos dos extremos. Su alcance es mucho más limitado que el de las destrezas de tipo profesional, pero más completo que el de los conocimientos asociados a un puesto de trabajo específico y, lo que es más importante, están concebidas para ser transferibles en virtud de su normalización y certificación.



orden organizativo, las “competencias organizativas”. Para servir un determinado nicho del mercado se necesitan competencias adaptadas a él; la base son los diferentes modos en que las empresas administran sus recursos humanos. Hay que intentar, por tanto, diferenciar las destrezas en lugar de uniformizarlas con arreglo a normas profesionales.

Al margen de que la producción con bajo empleo de recursos mejore o no las condiciones de trabajo, el ejemplo de la industria automovilística demuestra que ha establecido nuevas pautas de productividad y eficiencia en la utilización de recursos (Womack y otros 1990). Por eso, muchos fabricantes europeos y norteamericanos se ven forzados a adoptarla para asegurar su supervivencia económica. La eliminación de las existencias de reserva y la introducción paulatina de la producción just-in-time suponen cambios importantes en la organización en relación con las técnicas de producción en serie habituales. Otra preocupación importante se centra en la organización del trabajo y en la naturaleza de las fronteras entre las diferentes tareas y, por tanto, entre las diferentes destrezas. La producción con bajo empleo de recursos requiere modelos de trabajo flexibles cuya implantación resulta imposible cuando las destrezas están vinculadas estrechamente a tareas definidas o a divisiones estrictas entre diferentes categorías de trabajo especializado y entre trabajo cualificado o semicualificado.

La disminución de la importancia de la inversión en bienes de equipo y el aumento de la “especialización flexible” en las industrias de producción, así como la difusión de las ideas de la producción con bajo empleo de recursos desde el ámbito de la fabricación hasta el sector de los servicios públicos y privados a través de la “Gestión de Calidad Total” (TQM), son indicios de que estas ideas organizativas están extendiéndose en importantes sectores de la economía.

Se produce así un desplazamiento de la demanda de trabajo de las categorías normalizadas de la organización del trabajo a otras más variables. Los cambios introducidos en los sistemas de clasificación de los puestos de trabajo son evidentes en distintos países. En Ale-

mania, la “Tarifreform 2000” de IG Metall implica la adaptación de las categorías de puestos de trabajo a métodos más flexibles de trabajo (Huber y Lang 1993). En Francia, los sistemas de clasificación de puestos de trabajo han experimentado también modificaciones considerables; se ha pasado de las rígidas categorías propias de una organización taylorista a criterios que permiten una mayor variabilidad (Eyraud y cols. 1989, Maurice y cols. 1988a). En el Reino Unido, muchas empresas han intentado reducir las demarcaciones entre los puestos de trabajo e introducir modelos más flexibles de utilización de las destrezas y de multicualificación (Atkinson y Meager 1986).

Finalmente, en la mayoría de los países, los sistemas de formación no se ocupan de los trabajadores semicualificados. Estos deben conformarse con las limitadas oportunidades de formación en el trabajo y aprovechar las posibilidades de promoción existentes en su organización. Sus destrezas se han revelado siempre muy frágiles en épocas de reestructuración económica, puesto que no son transferibles. Además, una vez que han cumplido cierta edad, es muy difícil que emprendan una formación de tipo profesional.¹ Debido a la rapidez con que se suceden los cambios industriales relacionados con los avances técnicos, con la reducción de los ciclos de producción y con el aumento de la competencia, estos trabajadores pueden resultar muy afectados por el desempleo.

El desafío para las estructuras existentes a escala de las profesiones y de los mercados de trabajo inter-nos

Los principales mercados de trabajo profesionales en los países europeos se han creado sobre la base de unas cualificaciones estables en las que los trabajadores jóvenes invierten y que las empresas pueden contratar en el exterior. Los trabajadores cualificados reconocidos, por ejemplo, a través del sistema de aprendizaje adquieren destrezas que

Transferibilidad de destrezas y costes de formación compartidos.

¹ Las disposiciones que regulan el reparto de los costes de formación con los empresarios fijan una remuneración baja durante el periodo formativo, que a menudo resulta insuficiente cuando el trabajador tiene responsabilidades familiares. Puesto que las plazas de formación subvencionadas para trabajadores adultos representan una amenaza para la inversión que los trabajadores cualificados hacen en general para adquirir las destrezas de tipo profesional, estos planes han chocado con una fuerte oposición.



pueden vender a empresas muy diferentes y, por tanto, no dependen ni de la buena voluntad ni de la prosperidad económica de su empresario actual. Si adaptan su organización del trabajo de manera que las vacantes de empleo se ajusten a las destrezas disponibles en el exterior, los empresarios pueden contratar directamente trabajadores en el mercado de trabajo. Los trabajadores profesionales experimentan estas mismas presiones, ya que los límites de sus tareas son bastante estrictos en muchas organizaciones (para Francia, ver Maurice y cols. 1988b; para el Reino Unido, ver Lam 1994).

En el caso de las destrezas de tipo profesional, hay que acordar por lo general un reparto de los costes de formación. Los alumnos adquieren destrezas que pueden vender a empresas diferentes y, cuando abandonan una empresa, se llevan aquéllas consigo. Por consiguiente, no puede esperarse que las empresas asuman todos los costes de formación. Aunque se compartan en cierta medida, se ha estimado que los costes netos del sistema de aprendizaje que pagan los empresarios alemanes e ingleses equivalen a 1,5-2,5 años de salario de un trabajador cualificado adulto (Noll y otros 1983, Jones 1986). Esta circunstancia ha empujado a muchas empresas a reducir sus programas de formación y a intentar "apropiarse" de trabajadores formados en el exterior, lo que reduce aún más su interés por financiar la formación. Cuando no se reparten los costes, las presiones para "apropiarse" de trabajadores son incluso mayores. Por lo general, se considera que el declive del sistema de aprendizaje en Reino Unido se debe en buena medida al inadecuado reparto de los costes y a la elevada incidencia de este tipo de "apropiación".

Marsden y Ryan (1990) argumentan que estas fuerzas pueden contrarrestarse. Si se garantiza de hecho a los trabajadores adultos y a los sindicatos que el bajo nivel de las remuneraciones de formación no llevará a que los aprendices sean utilizados como mano de obra barata, será más fácil que se acepte el sistema de reparto de costes. En Alemania, los comités de empresa disponen de facultades para controlar la formación en las empresas. Igualmente, si se consigue convencer a los empresarios de que sus

competidores no les arrebatarán el fruto de sus inversiones en formación, estarán más dispuestos a compartir los costes de la formación en destrezas transferibles. Volviendo a Alemania, las Cámaras de Industria y Comercio desempeñan un papel decisivo en el control de los costes de formación y ofrecen un conducto a través del cual la presión de un grupo de iguales pueden desalentar la "apropiación" de los trabajadores por parte de otras empresas. Dados los problemas del sistema de aprendizaje en Reino Unido, parece necesaria la creación de un marco regulador más severo para mantener un nivel elevado de inversión en destrezas transferibles.

Del mismo modo, las inversiones en formación en los mercados de trabajo internos de muchas empresas de gran tamaño y de las organizaciones del sector público dependen de la existencia de un marco adecuado que garantice a los responsables la recuperación de una parte razonable de esas inversiones. Aunque los riesgos de que se produzcan "apropiaciones" de trabajadores son pequeños, dado que la transferibilidad de las destrezas es mucho menor, la rotación del personal representa en todo caso una pérdida de las inversiones de formación para los empresarios. Por consiguiente, en estos ámbitos es común que, con la edad o la antigüedad, aumenten los salarios. Es también una forma de compartir los costes, ya que los trabajadores comienzan con un salario relativamente bajo; para evitar su marcha, se utilizan sistemas diferidos de pago. La formación en estos mercados internos representa asimismo una inversión para los trabajadores y, para fomentar su participación, deben existir expectativas razonables de empleo a largo plazo. Entre los trabajadores manuales semicualificados de los Estados Unidos, estas expectativas están respaldadas muchas veces por unas normas sobre antigüedad que regulan el ascenso en el trabajo y los despidos. Seguramente, no es casual que cuando en Europa occidental fue necesario reestructurar en profundidad las industrias a finales del decenio de 1960, se adoptasen gran cantidad de acuerdos y disposiciones legislativas sobre despidos colectivos. Más recientemente, el aumento de las competencias de los comités de empresa en países como Francia y



Alemania en materia de despido confirma las expectativas de los trabajadores de recuperar parte de su inversión en destrezas específicas de sus empresas.

Todas estas estructuras han creado un marco estable para las inversiones en formación por parte de los trabajadores y de las empresas, así como un marco de intercambio entre trabajadores y empresarios. Aunque posiblemente ambas partes estén interesadas en la prosperidad a largo plazo de sus organizaciones, existe un conflicto de intereses en relación con la distribución de los beneficios y, en particular, con el coste que supone la adaptación a los cambios del mercado. Para que exista un mercado estable de formación, deben darse dos condiciones fundamentales. Por una parte, los trabajadores deben ver que existe una oferta razonable de empleo, a través de la cual puedan recuperar sus inversiones; por otra, si los empresarios asumen los costes principales debe existir algún control sobre las actividades de aquellas empresas que se aprovechan de las circunstancias y confían en contratar a trabajadores formados por otras. De otro modo, no seguirán haciéndose las inversiones necesarias. El problema radica en que los cambios económicos están deteriorando muchos de los marcos establecidos.

El desmantelamiento de las categorías profesionales del mercado de trabajo

Muchas de las presiones derivadas de los cambios económicos y técnicos mencionados están rompiendo los modelos establecidos de inversión en formación. La necesidad de una multicualificación y de una adaptación y actualización de las destrezas de tipo profesional introduce gran tensión en los sistemas establecidos. El ritmo acelerado de los cambios en la demanda hace más incierta la recuperación de la inversión en formación profesional y aumenta las probabilidades de que incluso haya que reforzarla.² Es probable también que la creciente

especialización en los nichos del mercado de producción cause una diversificación de la demanda de trabajo y amenace la uniformidad de las vacantes de empleo, necesaria para que los mercados profesionales funcionen correctamente. Puesto que las empresas intentan adaptar las destrezas de tipo profesional a sus propias necesidades, existe el riesgo de que el aumento de elementos no transferibles disminuya la capacidad del trabajador para encontrar empleos alternativos en otras empresas. Con frecuencia, las destrezas de tipo profesional que no se usan se pierden, y la demanda está evolucionando en muchas empresas; por tanto, no se trata sólo de mantenerse activo, sino también de actualizar los conocimientos. El riesgo de una adaptación gradual es que los trabajadores cualificados sólo actualizan sus conocimientos en la medida en que sus empresarios lo necesitan, con lo cual la profesión comienza a fragmentarse y se disgregan las categorías de intercambio establecidas en el mercado de trabajo.

Puede afirmarse que las destrezas específicas de las empresas están expuestos a las mismas presiones, pero el riesgo se traduce en inseguridad laboral cuando éstas tratan de adaptarse más rápidamente a los cambios en el mercado. Los mercados de trabajo internos clásicos para los trabajadores manuales eran las industrias de producción en serie que habían adquirido el control de un segmento de mercado muy amplio y estable en sectores "maduros" (Piore y Sabel 1984). Los mercados clásicos para los empleados no manuales eran los departamentos administrativos de las empresas y los amplios servicios burocráticos del sector público. Todos estos sectores ofrecían un marco estable en el que los trabajadores podían invertir en destrezas específicas. Lo mismo ocurría con las empresas. Sin embargo, estas grandes unidades de empleo están experimentando cambios radicales. En el sector privado, las ideas sobre la producción con bajo empleo de recursos están afectando a los empleados no manuales, ya que se tiende a eliminar personal de administración de los niveles intermedios; esas mismas ideas empiezan a introducirse en el sector público. Se está produciendo, por tanto, la ruptura de un marco establecido de inversiones en destrezas.

“Todas estas estructuras han creado un marco estable para las inversiones en formación por parte de los trabajadores y de las empresas, así como un marco de intercambio entre trabajadores y empresarios. ...El problema radica en que los cambios económicos están deteriorando muchos de los marcos establecidos.”

² Un ejemplo de ello serían las arduas negociaciones en la industria de la construcción en Alemania sobre la reforma del sistema de aprendizaje (Streeck, 1985).



“La posición intermedia de las competencias entre las destrezas de tipo profesional y las destrezas estrechamente vinculadas al puesto de trabajo debería servir para restar gravedad a los problemas de incentivo asociados a las destrezas de tipo profesional. ...Sin embargo, un sistema basado en competencias reconocidas no es inmune al tipo de problemas de incentivo con que se enfrentan el resto de las estructuras de formación.”

Las competencias y la necesidad de un marco estable de intercambio

La posición intermedia de las competencias entre las destrezas de tipo profesional y las destrezas estrechamente vinculadas al puesto de trabajo debería servir para restar gravedad a los problemas de incentivo asociados a las destrezas de tipo profesional. La cantidad que deben invertir los trabajadores y los empresarios en una competencia reconocida es mucho menor, y la creación de algo equivalente a una destreza de tipo profesional puede realizarse en un período muy dilatado e, incluso, con varios empresarios.

Si emprender una formación en destrezas vinculados a un puesto de trabajo concreto carece de atractivo porque el trabajo en los mercados internos es más inseguro que en el pasado, las competencias reconocidas pueden ofrecer un compromiso adecuado. Con un desembolso superior que el que requiere la formación en el trabajo, los trabajadores pueden adquirir destrezas limitadas, reconocidas por otros empresarios.

Sin embargo, un sistema basado en competencias reconocidas no es inmune al tipo de problemas de incentivo con que se enfrentan el resto de las estructuras de formación. El gráfico 1 puede servir de ejemplo. Aquí también existe un problema de reparto de costes, aunque potencialmente menos grave que en el sistema de aprendizaje. La solución más sencilla sería acudir a la financiación pública para resolver estos problemas, pero hay muchos inconvenientes. En primer lugar, no sería prudente que las decisiones sobre la formación estuvieran demasiado expuestas a las presiones sobre el gasto público, cuando en realidad deben basarse en las expectativas de trabajadores y empresarios sobre la futura demanda de trabajo. En segundo lugar, es muy difícil estimar el coste neto de la formación (admitiendo que los aprendices realicen un trabajo productivo) y los empresarios sólo podrían recibir una compensación muy aproximada e inmediata. En tercer lugar, la carga administrativa resultaría muy pesada y, lo que es más, liberaría a los interesados más

directos de la responsabilidad de invertir en formación y de contribuir al funcionamiento del sistema. Por tanto, la financiación pública ayudaría, pero no serviría para cubrir todos los costes.

Si pasamos a las inversiones realizadas por los empresarios, las competencias, debido a sus objetivos de reconocimiento amplio y de transferibilidad, plantean los mismos problemas que el sistema de aprendizaje. Las inversiones de los empresarios dependen de la decisión de los trabajadores de permanecer en el empresa y de la decisión del resto de los empresarios de no aprovecharse de la formación impartida. Por consiguiente, parece necesario repartir de alguna forma los costes entre trabajadores y empresarios. Para ello, hay que convencer a los trabajadores ya formados de que los aprendices no están ahí sólo para realizar un trabajo barato. De otro modo, es improbable que cooperen para transmitirles las destrezas prácticas.

Si no se resuelven estos problemas, los empresarios no tendrán voluntad de invertir, aunque sigan necesitando trabajadores con la formación adecuada. Por el contrario, dispondrán de alicientes importantes para minimizar el elemento transferible y para no cooperar en la formación en competencias reconocidas. Dos ejemplos recientes ilustran este problema.

Las diferencias entre los conocimientos prácticos relacionados con el puesto de trabajo no transferibles y las competencias reconocidas se pone de manifiesto en las dificultades de la industria de la construcción británica para definir las competencias (Greenacre, 1990)³. Se juzgó que los conocimientos mencionados dependían demasiado del contexto de trabajo: condiciones físicas de trabajo, tamaño de la obra, tamaño de la empresa y tecnología empleada. Con estas variables, se comprobó que los conocimientos que eran importantes para un empresario no lo eran para otro, incluso en tareas definidas con mucha exactitud.

El segundo problema es que, para ampliar los conocimientos estrechamente vinculados al puesto de trabajo que pueden obtenerse de manera informal por el contacto con otros compañeros más

³ Funcionario del Consejo de Formación de la Industria de la Construcción.



experimentados, se requieren determinados conocimientos teóricos de apoyo. Sin ellos, las competencias reconocidas sólo serían un conjunto de instrucciones normalizadas para diferentes operaciones. En su artículo sobre las nuevas cualificaciones profesionales (NVQ) en la industria de la construcción, Steedman y Hawkins (1994) señalaron que muchos empresarios no eran partidarios de unas definiciones de competencias que resultaran más amplias que sus necesidades principales y se negaban a promover la adquisición, por ejemplo, de destrezas matemáticas.

Por tanto, en lo que respecta a las destrezas transferibles, los empresarios encuentran pocos incentivos para ofrecer cualquier formación que haga transferible la experiencia de sus trabajadores.

Una solución, propuesta por Becker (1975), sería que los trabajadores pagaran por las destrezas transferibles que adquieren, del mismo modo que los aprendices comparten los costes aceptando sueldos más bajos durante el período de formación. Puesto que serán los beneficiarios de la mayor transparencia de sus destrezas, deberían compartir algunos de los costes. Sin embargo, es posible que muchas empresas no deseen que su capacidad de preparar a su personal para nuevos proyectos comerciales se vea limitada por la capacidad (o disposición) de sus empleados para financiarse una formación complementaria. Se ha propuesto un sistema de créditos para permitir a los jóvenes acceder a este tipo de formación (CBI 199-); aunque podría servir para paliar algunos problemas, tal alternativa estaría probablemente expuesta a las mismas presiones sobre las finanzas públicas ya mencionadas.

Las soluciones analizadas hasta el momento dependen en gran medida de la coordinación de los mercados mediante el mecanismo de precios. Este análisis muestra los riesgos a los que está sometida la formación en destrezas transferibles o competencias. Sin embargo, no sirve para aliviar los problemas que afectan a los responsables de la formulación de las políticas porque resulta muy difícil evaluar las justas proporciones del reparto de los costes y el sistema se encuentra en

situación muy precaria. Si se establecen proporciones equivocadas, existe el riesgo de que los empresarios abandonen el proyecto y centren sus esfuerzos en la formación en destrezas no transferibles.

Hay otra razón para dudar de que los mercados ofrezcan la solución total; se analiza en el artículo de Wolf que se publica en este mismo número. Si se intenta definir exhaustivamente la equivalencia de las competencias, se llega enseguida a un sistema burocrático de normas que definen todas las posibles fuentes de variación en diferentes contextos y el modo en que deben ser consideradas. Este no era el espíritu del sistema de aprendizaje en el Reino Unido ni es el de Alemania.

El elemento que falta es la regulación conjunta por parte de empresarios y trabajadores. Ningún código puede proporcionar una definición exhaustiva de todas las circunstancias que han de considerarse para que la transparencia sea total. En su lugar, han de establecerse contactos regulares entre los interesados para establecer unas pautas sobre los márgenes de variación que son tolerables. Volviendo al ejemplo de Alemania, las Cámaras de Comercio e Industria crean un espacio en el que los empresarios intercambian sus respectivos conceptos sobre las necesidades y las normas de formación. También es importante el apoyo de los comités de empresa y de los sindicatos, en particular para garantizar a los aprendices que invierten en destrezas que éstas seguirán siendo válidas durante algún tiempo y para asegurar un nivel de calidad adecuado en la formación.

El mecanismo de los precios puede facilitar incentivos para las diferentes partes, pero no resulta muy apropiado para regular las categorías de intercambio. Éstas son fundamentales para el funcionamiento eficiente de un mercado de formación.

Una vía alternativa es dejar a un lado el objetivo de transparencia y permitir que las empresas desarrollen su propio concepto de competencias. Sin embargo, este sistema, que parece funcionar en las empresas japonesas, acaso no tenga éxito en otros lugares, y no siempre se valora

“Ningún código puede proporcionar una definición exhaustiva de todas las circunstancias que han de considerarse para que la transparencia sea total. En su lugar, han de establecerse contactos regulares entre los interesados para establecer unas pautas sobre los márgenes de variación que son tolerables.”



el coste del sistema japonés para los empresarios.

Womack y cols. (1990) y Aoki (1988) destacan la naturaleza de intercambio recíproco entre las empresas japonesas y sus trabajadores. La flexibilidad en las relaciones laborales se basa en la reciprocidad y, en particular, en las expectativas de empleo a largo plazo o con carácter vitalicio. Esta política resulta cara para las empresas, que reafirman sin embargo su compromiso intentando mantener el empleo estable durante épocas de recesión como la actual. Si en estos momentos iniciaran una política de despidos masivos, significaría el fin de este marco de trabajo flexible para sus empleados.

En conjunto, las empresas europeas ofrecen mucha menos seguridad laboral que sus homólogas japonesas, como puede comprobarse en la tabla 1, sobre todo si se tiene en cuenta que los datos estadísticos no revelan la fuerza del contrato implícito entre las grandes empresas japonesas y sus empleados fijos en materia de seguridad laboral.

Los costes del fracaso

En este artículo se ha subrayado la importancia de que las competencias sean transferibles. A falta de una tradición de empleo vitalicio en Europa, incluso en las grandes empresas, es esencial tener en cuenta los incentivos que se ofrecen a los trabajadores para emprender una formación. Si sus destrezas dependen de las que necesita su empresario actual, son muchas las probabilidades de que se resistan a invertir recursos propios y de que rechacen toda decisión del empresario que pueda constituir una amenaza para su estatuto de cualificación, aunque haya sido adquirida por antigüedad. Por tanto, podemos encontrarnos ante dos situaciones diferentes; por un lado, una oferta inadecuada de trabajo especializado y, por otro, una resistencia indebida al cambio dentro de las empresas. La no transferibilidad podría empeorar muchos de los problemas de desempleo en Europa.

Todas las presiones del cambio en la industria ya señaladas parecen llevar a un enquistamiento progresivo de las destre-

Tabla 1. Distribución del empleo según la permanencia en plantilla en las empresas 1991

	Estados Unidos	Países Bajos	España	Reino Unido	Francia	Alemania	Japón
>1 año	28.8	24.0	23.9	18.6	15.7	12.8	9.8
≥ 5 años	38.3	37.6	53.7	45.0	57.6	59.0	62.6

Fuente: OCDE 1993; Nota: Alemania, Japón, Países Bajos, 1990; España 1992.

“... los países europeos deben centrarse no sólo en la definición de sistemas de competencias reconocidas, sino también en la creación de una estructura adecuada de incentivos e instituciones de apoyo.”

En resumen, dada la falta de un empleo de carácter vitalicio y la precariedad de las soluciones para ofrecer destrezas transferibles basadas sólo en los costes, parece que los países europeos deben centrarse no sólo en la definición de sistemas de competencias reconocidas, sino también en la creación de una estructura adecuada de incentivos e instituciones de apoyo.

zas dentro de las organizaciones, a no ser que se lleven a cabo acciones positivas de apoyo a su transferibilidad. La rapidez del cambio está empujando a muchos empresarios a adaptar las destrezas de tipo profesional, complementándolas con sus propias modalidades de formación no estandarizadas. Las nuevas tecnologías y los nuevos principios organizativos se difunden de manera desigual y a diferen-



tes velocidades, de modo que, sin ayuda exterior, las empresas tienen pocas alternativas para adoptar soluciones individuales. Esta situación amenaza la transferibilidad de las destrezas de tipo profesional y, a largo plazo, se irán acumulando problemas de ajuste del mercado de trabajo.

La velocidad de los cambios está asimismo minando los mercados de trabajo internos establecidos para el trabajo semicualificado y para las destrezas adquiridas por experiencia. Por naturaleza, éstas no son transferibles y existe el riesgo de que la amenaza para la posición económica y el nivel de renta de los afectados haga disminuir su disposición a aceptar reestructuraciones.

Las tendencias a la reforma de los sistemas de destrezas sobre la base de competencias reconocidas pueden constituir el primer paso para que la globalización de las destrezas permita mantener la transferibilidad allí donde exista e introducirla allí donde sea muy limitada. Sin embargo, como se señala en este artículo, es poco probable que las reformas tengan éxito a menos que se creen los incentivos adecuados para las diferentes partes y se establezca un marco de cooperación adecuado entre los empresarios, y entre éstos y los trabajadores. De otro modo, disminuirá la capacidad de las empresas europeas para adaptarse a los cambios económicos y aumentará en gran medida el coste humano.

Bibliografía

- Aoki, M.** (1988) Information, incentives, and bargaining in the Japanese economy. Cambridge University Press, Cambridge.
- Atkinson, J. y Meager, N.** (1986) Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs. National Economic Development Office, Londres.
- Bees, M. y Swords, M.** (eds). (1990) National vocational qualifications and further education. Kogan Page, Londres.
- Cappelli, P. y Crocker-Hefter, A.** (1993) Distinctive human resources are the core competencies of firms. EQVW Working paper WP18, National Center on the Educational Quality of the VWorkforce, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- Huber, B. y Lang, K.** (1993) Tarifreform 2000: Forderungskonzepte und Verhandlungsstände im Bereich der Metallindustrie. WSI Mitteilungen, 1 2/ 1 993, pp. 789-797.
- Jessup, G.** (1990) National Vocational Qualifications: implications for further education. In Bees M, and Swords M. (ed.)
- Jones, L.** (1986) Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence. British Journal of Industrial Relations, vol. 24, no. 3, noviembre, pp., 333-362.
- Lam, A.** (1994) The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries. Human Resource Management Journal, primavera.
- Marsden, D. W. y Ryan, P.** (1991) Institutional aspects of youth employment and training policy: reply. British Journal of Industrial Relations, 29:3, septiembre, pp. 497-505.
- Maurice, M., Eyraud, F., d'Iribarne, A., y Rychner, F.** (1988a) Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.
- Maurice, M., Mannari, H., Takeoka, Y. y Inoki, T.** (1988b) Des entreprises françaises et japonaises face à la mécatronique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (CNRS), Aix-en-Provence.
- Millington, J.** (1990) Engineering training and further education: a changing relationship. In Bees M, and Swords M. (ed.)
- Noll, L., Beicht, U., Böll, G., Malcher, VV., y Wiederhold-Fritz, S.** (1983) Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlin.
- OCDE** (1993) Perspectivas del empleo 1993, OCDE, París.
- Peters, T. J. y Waterman, R. H.** (1982) In search of excellence: lessons from America's best-run companies. Harper and Row, Nueva York.
- Piore, M.J. y Sabel, C.F.** (1984) The second industrial divide: possibilities for prosperity. Basic Books, Nueva York.
- Steedman, H. y Hawkins, J.** (1994) Buts et portée de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France, et en Allemagne. Formation Emploi, de próxima aparición.
- Streeck, W.** (1985) Die Reform der beruflichen Bildung in der West-deutschen Bauwirtschaft 1969-82. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlin.
- Womack, J., Jones, D.T. y Roos, D.** (1990) The machine that changed the world. Rawson Associates, Nueva York.
- Wood, A.** (1994) North-south trade, employment and inequality. Oxford University press, Oxford.



David Parkes

Subdirector del Instituto Europeo de Enseñanza y Política Social, EIESP*, de París. Actual "Presidente" del Foro Europeo de Administración Educativa.



No es intención del autor "explicar los detalles específicos del enfoque orientado a la competencia en el Reino Unido, sino examinar los contextos más amplios de la situación en este país desde un punto de vista político, intelectual, cultural, estructural, organizativo y educativo.

Es cierto que muchas de las tendencias mencionadas son de ámbito mundial, no específicas del Reino Unido ... pero el ejemplo del Reino Unido se considera como el más radical y es realmente poco representativo de las tradiciones de los Estados europeos de tamaño medio. Por supuesto, quizá ello se deba a su vez a que este país va a la cabeza del proceso."

* El EIESP es un organismo independiente que trabaja para organizaciones internacionales y gobiernos nacionales de Europa occidental, central y del este.

"Competencia" y contexto: Visión global de la escena británica

A mediados del decenio de 1970 y principios del decenio siguiente, cuando en los centros de formación profesional y técnica de América del Norte y de la Comunidad estaba de moda el enfoque orientado a la "competencia", circulaba una chanza sobre el "individuo del saco" (una persona que llevaba todas sus posesiones en una bolsa de plástico negra). En esencia, el lamento de esa persona, tema general del presente trabajo, era el siguiente:

"Toda mi vida he querido ser alguien; ahora sé que debía haber especificado más".

La remodelación de la educación y formación profesional en el Reino Unido

Por diversas razones, la preocupación por las "competencias" en América del Norte ha dado lugar a nuevas definiciones del nivel de actuación (Unwin, 1991). En el Reino Unido, durante el decenio de 1980 se intentó remodelar a fondo, según pautas basadas en la competencia, el sistema de educación y formación profesional. Bob Mansfield (1989) comenta al respecto:

"La educación y formación profesional en el Reino Unido está basada en un modelo de desarrollo que invierte los enfoques anteriores. En lugar de diseñar planes de estudios para responder a supuestas necesidades, los órganos profesionales representativos determinan unos "niveles profesionales" que son descripciones claras y precisas de lo que significa una actuación eficaz en las diferentes áreas profesionales."

John Burke (1991) desarrolla así este tema de la remodelación:

"El movimiento basado en la competencia está representado de la forma más patente en el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ), que ha producido una revolución silenciosa en la educación y formación profesional. Es importante apreciar que la red del NCVQ no es simplemente un episodio en una serie de reformas efímeras, sino que supone una reorganización y reorientación fundamentales de la educación y formación profesional, con consecuencias importantes y de gran alcance. Comparados con éste, los anteriores intentos de reforma en términos de nuevas iniciativas, planes de estudios y exámenes resultan meros "parches" aplicados a detalles de la superestructura. Inspiradas en su origen por el fructífero Libro blanco "A New Training Initiative" ("Nueva iniciativa de formación", Departamento de Empleo, 1991), y reforzadas por los Libros blancos de 1984, 1985 y 1986, las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) suponen una conceptualización radicalmente nueva de los objetivos de la educación y la formación, de las necesidades individuales y de la exigencia técnica de evaluación, en el contexto de las necesidades nacionales actuales y del próximo siglo."

¿Qué es un enfoque orientado a la competencia?

Esta revolución evidente ha sido institucionalizada por el **Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (NCVQ)**, cuyo principal defensor es Gilbert Jessop (1991), director de Investigación, Desarrollo e Información:

"El rasgo más significativo de la Nueva Iniciativa de Formación fue la introducción de un nuevo concepto de "niveles", si bien su trascendencia fue poco comprendida por el público en 1981."



“Al especificar los objetivos del aprendizaje en forma de niveles de rendimiento, independientes de cualquier curso, programa o forma de aprendizaje, se hace posible la creación de un marco formado por estos “niveles”, que puede ser adoptado por cualquier curso o programa. Los niveles proporcionan el concepto unificador de todo aprendizaje.

“A fin de que los alumnos puedan alcanzar estos niveles y cuenten con un certificado de sus logros, aquéllos se agrupan en forma de unidades de créditos y cualificaciones. En el nuevo sistema, las cualificaciones se definen como grupos de unidades de crédito relacionados con las exigencias profesionales.”

Existe una amplia bibliografía (véase la incluida en el anexo), debida a los protagonistas teóricos y prácticos de esta remodelación, con una enorme variedad de textos de diferente extensión en los que se explican los principios, la terminología y la política del nuevo sistema.

Resulta interesante leer dichos textos en orden cronológico a partir de 1981, a fin de observar cómo se van refinando los conceptos y cómo se intenta abordar los problemas de ejecución y hacer frente al continuo cambio de los objetivos de la política. (FEU 1984; Mansfield y Matthews, 1985; UDACE 1989; FESC 1989).

Las siguientes definiciones proceden de **“A Guide to Work-based Learning Terms”** (“Guía de términos de aprendizaje basado en el trabajo”), del FE Staff College (FESC) 1989:

La **competencia/competencia profesional** se define de diversos modos:

“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.” (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985.)

“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.” (Hayes, 1985.)

“La posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y

experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida.” (F.E.U., 1984)

“La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.” (Prescott, 1985, comunicación personal.)

“La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre trabajadores con experiencia.” (M.S.C. 1985)

“La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo.” (NCVQ, 1985)

¿Por qué no lo adoptamos con tanto entusiasmo como podríamos?

No es mi intención explicar los detalles específicos del enfoque orientado a la competencia en el Reino Unido, sino examinar los contextos más amplios de la situación en este país desde un punto de vista político, intelectual, cultural, estructural, organizativo y educativo.

En una cita sin referencia de una gran organización internacional se indica **“que en el Reino Unido se cuenta con instrumentos muy seductores, pero lamentablemente no hay un sistema de educación y formación profesional para aplicarlos.”**

Este comentario no es correcto, pero nos sugiere dos ideas. La primera es que en el “continente” existe cierta resistencia general hacia el enfoque británico y hacia su presencia misionera en el resto de Europa. La segunda es que el Reino Unido está reelaborando los sistemas de formación y que esto requiere una especificidad de la que carecen otros

¿Cómo definir la competencia?

¿Van los británicos por delante?



¿Cuál es el proceso de certificación?

- Los Organos Principales representantes de los sectores profesionales redactan y presentan las competencias necesarias, junto con un proceso de evaluación que suele diseñarse con la ayuda de los órganos de certificación;
- los órganos de certificación presentan al NCVQ sus cualificaciones, incluido un proceso de evaluación, para su reconocimiento;
- el NCVQ reconoce las cualificaciones presentadas, por un período de cinco años, si cumplen sus criterios; la concesión del certificado debe basarse en los "niveles exigidos para actuar en el empleo";
- una vez obtenido el reconocimiento, la cualificación pasa a ser una "Cualificación Profesional Nacional" (NVQ). Los órganos correspondientes pagan una cuota por cada certificado que conceden;
- los certificados pueden concederse por una cualificación completa o por unidades sueltas, cada una de las cuales comprende diversos elementos de competencia;
- no es necesario seguir un plan de estudios o un curso determinado para obtener una NVQ. En teoría, la evaluación puede realizarse en un centro de evaluación reconocido, que podría ser el lugar de trabajo.

sistemas que, aunque siendo adaptativos, han compartido determinados valores internos implícitos o explícitos, por lo que es posible sentirse atraído por la metodología pero permanecer indiferente en cuanto a su interés (del que se es consciente) para sistemas maduros y más fructíferos. La resistencia se dirige en gran medida contra la intensidad con que se sostienen los argumentos británicos y contra su repercusión (si bien poco probable) en el panorama comunitario. También puede mantenerse que el Reino Unido va a la cabeza del proceso; que estos mismos enfoques y cuestiones han -o habrán- de abordarse, por ejemplo, en Francia y Alemania, pero que se están aplazando o que son menos patentes.

Sin duda, como señala Alison Wolf (1993), "no existe nada parecido a un sistema único":

"Para los gobiernos, resulta casi imposible el desarrollo de una política coherente a largo plazo, en gran medida porque tratan de alcanzar una serie de objetivos muy diversos. Intentan reducir a un único sistema nacional programas que implican tipos muy diferentes de educación y de formación, reconciliar los intereses y ambiciones individuales con preocupaciones sociales más amplias y hacerlo en una situación de inevitable incertidumbre sobre el futuro".

El tercer factor importante para el Reino Unido concierne, no a la conceptualización del enfoque basado en las "competencias", sino a su aplicación en contextos económicos, estructurales e ideológicos concretos. En este sentido, existe un amplio debate interno sobre el carácter limitado de la interpretación exigida por los Organos Principales (Lead Bodies) del Reino Unido, y sobre la sensación de que, pese a la retórica del "amplio alcance", "la amplia base", "el dinamismo" y la "adaptabilidad", se corre el riesgo de una tendencia estructural a la "limitación del alcance". En este sentido, son característicos los siguientes comentarios:

"... los niveles profesionales se basan implícitamente en un concepto de competencia que puede ser amplio o limitado. La consecuencia de unos niveles limitados o basados en las tareas será un marco de "niveles" que no responderá a las

necesidades de una economía moderna. En lugar de esto, necesitamos un concepto amplio de competencia para orientar los niveles y los sistemas asociados de evaluación y aprendizaje". (Mansfield, 1981).

*"En la actualidad existen claros indicios de insatisfacción entre los responsables de la formulación de políticas a nivel nacional, a causa de la limitación de los niveles especificados por los Organos Principales, que sirven de base para las Cualificaciones Profesionales Nacionales." La **Confederación de la Industria Británica** ha lamentado que "la importancia concedida al establecimiento de niveles por los diferentes órganos sectoriales no haya llevado de forma natural al desarrollo de competencias "genéricas" transestructurales." (Ibid.)*

El contexto intelectual

El contexto intelectual en el que se sitúa la noción de "competencia" es muy controvertido. El debate correspondiente tiene lugar en el marco de unas teorías del aprendizaje y de unas ideas sobre el conocimiento que resultan un tanto superficiales. Mi principal punto de referencia en este contexto es una recopilación de documentos titulada "**Knowledge and Competence: current issues in training and education**" ("Conocimiento y competencia: cuestiones actuales de la formación y la educación"), editada por Harry Black y Alison Wolf (1991). En particular, se plantea la siguiente pregunta: si para la actuación es siempre esencial un determinado conjunto de conocimientos, ¿por qué han de catalogarse éstos en "niveles"? ¿No se pueden inferir de la actuación eficaz? De hecho, la cuestión no es tan simple. Alison Wolf (1991) se refiere a ello de forma explícita:

"Una cuestión muy importante es que la competencia es una abstracción y no algo que podamos observar directamente. Todos los componentes de la "competencia" recogidos en los estudios tienen la misma importancia, cualquiera que sea la etiqueta que lleven. Así, podemos estar realmente de acuerdo en que el conocimiento y la comprensión contribuyen a la competencia, sin poder



observar directamente ni medir ninguno de estos tres factores.”

A continuación, la autora indica que concebir el conocimiento como un armario lleno de hechos dispuestos al azar supone contradecir completamente lo que sabemos sobre la estructura de la mente humana. Tal vez deberíamos remitirnos a Descartes, quien, después de todo, observó que la *“memoria no es un armario, sino una parte integral del propio cuerpo”*.

Wolf continúa así:

“1. El conocimiento y la comprensión no están separados de la actuación. Es más adecuado considerar que el comportamiento (o actuación) se deriva de las estructuras del conocimiento.

2. El conocimiento y la comprensión son abstracciones que han de inferirse del comportamiento observable, al igual que la propia competencia.

3. El conocimiento está muy contextualizado. Para inferir el conocimiento con seguridad, sobre todo cuando tiene amplias aplicaciones, se necesita a su vez una amplia gama de pruebas.

4. El conocimiento y la comprensión se aprenden a menudo y de forma óptima “en la práctica”.

5. Las inferencias sobre el conocimiento y la comprensión subyacentes deben hacerse con la debida precaución respecto a la posibilidad de esquemas alternativos o incorrectos.”

Esta inseguridad se refleja no sólo conceptualmente, sino también al abordar la ejecución. Haffenden y Brown (1989), refiriéndose al personal docente, observan lo siguiente:

“En resumen, las concepciones de la naturaleza de la competencia varían ampliamente unas de otras. La concepción de la misma de más bajo nivel se refiere a la competencia personal. Las ventajas de este enfoque son numerosas, principalmente porque subrayan la posición central del individuo. La diversidad de concepciones sobre la competencia en sí puede considerarse como una

señal de la necesidad de un programa de desarrollo del personal mucho más completo: no para imponer una comprensión única de la naturaleza de la competencia, sino para lograr un amplio acuerdo sobre la dirección global que deben tomar los planes de estudios.” (Haffenden y Brown, 1981)

Desde un punto de vista estructural, podemos remitirnos al carácter descentralizado de los sistemas del Reino Unido. Como no hay niveles centrales, en muchos casos no existe en realidad ningún acuerdo ni ningún conocimiento sobre los niveles y los criterios de actuación elaborados por los Organos Principales para un sector determinado.

“Los supervisores, directores y formadores tendrán que aprender esto e internalizarlo si se quiere evitar que la evaluación localizada dé lugar a niveles muy diferentes entre sí.” (Ibid.)

El contexto cultural

El enfoque orientado a la competencia forma parte de un contexto más amplio en el que las cuestiones pedagógicas y relativas al plan de estudios deberían determinar las cuestiones estructurales y financieras, en lugar de depender de ellas; al menos, de eso se trata. En un texto en el que examina las repercusiones de la Ley de reforma educativa de 1988 sobre la educación complementaria, Beryl Pratley (1988) comenta lo siguiente:

“Podemos romper la tradición según la cual los recursos en la educación complementaria dependen del éxito en la aplicación de un plan de estudios, y establecer sistemas en los que se aporten recursos para garantizar un diseño, una aplicación y una evaluación eficaces de los planes de estudios.”

Con todo, un grupo de profesionales plantea un dilema importante en su examen de cuatro países de la Comunidad desde cuatro sectores profesionales diferentes (Gordon y Parkes, 1992). Su pregunta es la siguiente:

“Dados los procesos superiores, ¿a qué factor deben atribuirse los malos resultados en el Reino Unido?”

“El enfoque orientado a la competencia forma parte de un contexto más amplio en el que las cuestiones pedagógicas y relativas al plan de estudios deberían determinar las cuestiones estructurales y financieras, en lugar de depender de ellas; al menos, de eso se trata.”



Su respuesta remite a las tasas de matriculación, a la coherencia del sistema, a los niveles de financiación y a unos planes de estudios de base más amplia, así como a los demás factores anteriormente esbozados.

El sistema del NCVQ es voluntario; constituye sólo un aspecto de una actitud nacional de negociación con los empresarios, que recurre más a la persuasión que a la legislación. Lo mismo puede afirmarse de la función local que desarrollan los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales (Training and Enterprise Councils). Se trata de un factor que complementa el carácter descentralizado de los órganos que conceden la cualificación:

“Esto, no obstante, tendría poca importancia si los empresarios estuvieran firmemente comprometidos en el desarrollo de los recursos humanos.” (Raggatt, 1991)

Cuestiones estructurales y organizativas

Lo expuesto hasta ahora puede resumirse en dos temas generales:

1. **para remodelar un sistema es necesaria cierta especificidad;**
2. **la lógica de la aplicación en un entorno cultural y estructural concreto proporciona un contexto que va mucho más allá de la simple conceptualización de los instrumentos.**

Una gran ventaja de los enfoques de la “competencia” en el Reino Unido es que permiten coordinar los mecanismos de cualificación, certificación y evaluación tanto para la formación profesional inicial como para la formación de adultos, e introducirse en la educación y formación profesional, así como en la enseñanza superior (Gordon 1993).

Burke (1991) hace una distinción entre la intervención directa mediante iniciativas políticas concretas y la intervención por osmosis, en particular en el caso de la enseñanza superior.

“La ósmosis alude a los cambios que se filtran en la enseñanza superior y puede

verse como la aparición de una respuesta a necesidades interiormente reconocidas. Considero los cambios osmóticos que tienen lugar en la enseñanza superior como una consecuencia de la absorción de rasgos característicos de los enfoques basados en la competencia, en buena parte debido a lo que está ocurriendo en relación con las NVQ y a otros cambios paralelos del plan nacional de estudios.”

Esto al menos implica una coherencia entre los sectores educativos y arroja una luz positiva sobre un futuro panorama de cohesión en el Reino Unido.

Otro rasgo de la organización del enfoque orientado a la competencia es que está basado en unidades o créditos. **Esto refuerza el carácter cada vez más modular de la oferta en el Reino Unido.**

En su nivel más simple, un módulo es el resultado de la descomposición de uno o varios programas de estudios en breves secciones que pueden unirse entre sí de formas diferentes y en secuencias conectadas de modos diversos, y que dan lugar a una certificación. En opinión de sus protagonistas, las ventajas de un sistema modular -de cualquier tipo- son las siguientes:

- el uso más eficiente de los recursos;
- el aumento del número de opciones para los estudiantes y la flexibilidad de la oferta;
- la facilidad para variar el ritmo, la duración y la distribución de la formación;
- la capacidad de innovación;
- el aumento de las tasas de matriculación y la mejor utilización de las instalaciones.

El desarrollo de un enfoque modular tiene un efecto directo en la gestión y el desarrollo del plan de estudios. Los elementos de la organización afectados son los siguientes:

- la gestión financiera;
- la estructura organizativa;

“Una gran ventaja de los enfoques de la “competencia” en el Reino Unido es que permiten coordinar los mecanismos de cualificación, certificación y evaluación tanto para la formación profesional inicial como para la formación de adultos...”



□ la forma en que se organizan y financian la enseñanza y el aprendizaje;

□ los recursos humanos y la forma en que se despliegan.

Ahora bien, los “módulos” admiten tantas interpretaciones como las “competencias”. Las conclusiones de una reciente conferencia sobre PETRA celebrada en Lisboa (1992) podrían expresarse así: *“Ya no sabemos lo que es un módulo y ya no nos preocupa.”* Se trata de una “forma rápida” de analizar la distinción entre definición y ejecución.

Para el sistema alemán, en particular, la introducción de un sistema modular puede rechazarse como la punta de la lanza europea contra un sistema dual que ofrece, en la formación inicial, procesos de maduración unidos a la estima social y una amplia orientación hacia la calidad.

El contexto político

No existe una entidad tal como el mundo “anglosajón”, pero hay una diferencia reconocida entre los sistemas educativos que pueden denominarse “gestionados” (en gran parte, del mundo anglófono) y los “administrados”. Por ejemplo, en los sistemas alemán o francés, lo lógico es encontrar profesionales cualificados que trabajen en un sistema **“administrado”**. Un sistema administrado es aquel en el que las decisiones clave de financiación, personal y planes de estudios se toman fuera de la institución. Un sistema **“gestionado”** es aquel en el que el lugar de toma de decisiones es **la institución** y el director del centro es un **“gestor”** (usando esta metáfora en el sentido de la empresa). A nivel mundial, en el ámbito de las instituciones de educación o formación, la presión apunta hacia la autonomía, el corporativismo, la “gestión” y los presupuestos globales. Esta presión se acepta o se rechaza según la cultura y la estructura en la que se recibe.

La metáfora de la “empresa”, aplicada a la situación en el Reino Unido, alude a la expectativa de que los centros de educación complementaria actúen como empresas con presupuestos que permitan obtener beneficios y gestionadas de forma competitiva entre sí.

Por otra parte, la toma de decisiones clave y los puestos “de dirección” corresponden desde hace tiempo a los empresarios: en los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales (TEC), en los centros de formación, en cuyas juntas directivas desempeñan un papel predominante, y en los Organos Principales que determinan los niveles para los distintos sectores profesionales. La estructura alemana de “interlocutores sociales”, en la que los sindicatos desempeñan un papel importante junto a los empresarios, tiene aquí poca importancia.

Los Consejos de Formación e Iniciativas Empresariales, de ámbito local, no están controlados por representantes electos del gobierno central o local, sino por personas del ámbito empresarial designados por el Gobierno. (Los programas para jóvenes desempleados y desempleados de larga duración, anteriormente administrados por los órganos locales o regionales del antiguo Departamento de Empleo, son ahora gestionados localmente por los TEC. La suma dedicada a nivel nacional a estos programas asciende a más de 1.500 millones de libras. La razón fundamental expuesta por el Gobierno es que tienen una base local y pueden identificarse claramente con el área local a la que sirven).

El papel de los empresarios en la determinación de los “niveles” de los que se derivan las competencias ha de considerarse en un contexto político más amplio. De ahí la inquietud de los comentaristas respecto a la determinación de las necesidades y de los niveles por un sector empresarial **sin** una larga tradición de inversión en la formación y de compromiso con la misma. Entre la abundante bibliografía que confirma este punto, se encuentra el famoso informe MSC/NEDO (1984), titulado **“Competence and Competition”** (“Competencia y competitividad”), que revelaba que los empresarios de Alemania Occidental gastaban casi tres veces más en educación y formación profesional inicial y continua que los empresarios del Reino Unido.

El Gobierno del Reino Unido ha tendido a imitar el ejemplo de Estados Unidos (no necesariamente afortunado) en cuanto a la innovación en las relaciones entre la empresa y la formación. Como señala Unwin (1991):

“...hay una diferencia reconocida entre los sistemas educativos que pueden denominarse “gestionados” (en gran parte, del mundo anglófono) y los ‘administrados’.

A nivel mundial, en el ámbito de las instituciones de educación o formación, la presión apunta hacia la autonomía, el corporativismo, la “gestión” y los presupuestos globales.”



“La Boston Compact alentó al Gobierno Thatcher en 1986 a que financiara, a través de lo que entonces era la Comisión de Servicios de Mano de Obra (Manpower Services Commission), una serie de asociaciones similares en los centros urbanos del Reino Unido, pese a los indicios de que en Boston no todo funcionaba bien.”

Los propios TEC fueron inspirados por los PIC (Private Industry Councils) de Estados Unidos. Cabe preguntarse si la emulación de experimentos relativamente poco afortunados en Estados Unidos es

simplemente un producto de la incapacidad ministerial para enfrentarse con lenguas distintas al inglés.

Es cierto que muchas de las tendencias mencionadas son de ámbito mundial, no específicas del Reino Unido (incluso los franceses hablan de “le marketing”), pero el ejemplo del Reino Unido se considera como el más radical y es realmente poco representativo de las tradiciones de los Estados europeos de tamaño medio. Por supuesto, quizá ello se deba a su vez a que este país va a la cabeza del proceso.

Bibliografía

Bengtsson, Jarl (1933) Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers, en **European Journal of Education**, Volumen 28, nº 2 (ed. Parkes). The European Cultural Foundation, Amsterdam.

Burke, John (1991) Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies, en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt p. & Unwin L. eds.). The Falmer Press, Londres.

Further education unit (1984) **Towards a Competence-based System**, Londres.

Gordon, Jean, en preparación en 1993, **Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community**, CEDEFOP, Berlín.

Gordon, Jean & Parkes, David (1992) Strategies for VET in Europe, AVCI, Londres.

Haffenden y Brown (1989) Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education, en Burke J. (ed.) **Competency-based Education and Training** Falmer Press, Lewes.

Jessup, Gilbert (1991), **Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training**, Ibid.

Levy, Margaret; Matthews, David & Oates, Tim (1989), **A Guide to Work-based learning Terms**, FE Staff College, Bristol.

Mansfield, Bob (1989), Competence and Standards, en Burde J. (ed.) **Competency-based Education and Training**, Ibid.

Mansfield, Bob y Matthews, David (1985), **Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training**, FESC, Bristol.

Messick, Samuel (1982) **Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing** (Princeton, New Jersey).

Pratley, Beryl (1988), Who's Driving the Curriculum now? en **Planing the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act**, (eds. Kedney & Parkes) F.E.U. Londres.

Raggatt, Peter (1991) Quality Assurance and NVQs, en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt p. & Unwin L. eds.), The Falmer Press, Londres.

Sanderson, Michael (1993) Vocational Education and Training: a historian' view, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

Standaert, Roger, Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

Udace (1989) **Understanding Competence** - Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

Unwin, Laura (1991) Meeting the Needs of a “Global Society”: Vocational Training in the U.S.A., en **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. eds.) Ibid.

Wolf, Alison: Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context, en **European Journal of Education**, Volumen 28 nº 2, Ibid.

Wolf, Alison (1990) Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence, en **Knowledge & Competence: Current issues in Training and Education** (eds. Black & Wolf) COIC Department of Employment, Londres.



La medición de la “competencia”: la experiencia del Reino Unido

Este artículo se centra primordialmente en la experiencia reciente del Reino Unido, país en el que la política gubernamental de formación profesional se ha basado en un enfoque muy determinado de la definición y medición de las competencias. No obstante, las enseñanzas que pueden extraerse de él tienen un carácter más general. Si se pretende que las competencias adquieran mayor importancia política a nivel nacional o europeo, el significado que se adscriba a una competencia concreta deberá ser unívoco y reconocible para todo el mundo. Las cuestiones de definición y de medición tienen, pues, un carácter fundamental.

El Reino Unido ha ido más lejos que ningún otro país en la inclusión en la educación y la formación de enfoques basados en las competencias. Su experiencia ha puesto de manifiesto determinados problemas teóricos y prácticos de este enfoque. Partir de las “competencias” puede resultar útil para diseñar programas de formación y de desarrollo de los recursos humanos. Sin embargo, en el Reino Unido los hechos han demostrado que la simple sustitución de las cualificaciones más tradicionales por este nuevo lenguaje no contribuirá a establecer mecanismos de reconocimiento mutuo de las destrezas y del aprendizaje individuales.

Las ideas que sustentan este sistema de evaluación y de educación basadas en las competencias, tal como se practican y difunden en el Reino Unido, son básicamente de origen norteamericano. (Sobre todo en lo que respecta a la variante inglesa. Como sin duda sabe el lector, Inglaterra y Escocia tienen sistemas educativos bastante diferentes, y los ingleses han adoptado una versión de una educación y una formación basadas en las competencias más “purista” que la de los escoceses.) Las publicaciones sobre la evaluación basada en las competencias

aparecidas en el Reino Unido en el decenio de 1980 son un reflejo directo de la bibliografía norteamericana de diez años antes. Lo que varía radicalmente son las estructuras institucionales, que han dado lugar a modelos muy diferentes de elaboración y desarrollo de los programas basados en las competencias. En esencia, la política gubernamental del Reino Unido ha procurado la adopción general de enfoques basados en las competencias, en cuanto que los ha relacionado con el sistema de financiación pública. En los Estados Unidos, la labor experimental localizada no tuvo efectos a largo plazo: los partidarios norteamericanos de este enfoque están redescubriéndolo ahora, en parte a través del proyecto británico.

La definición que se ofrece a continuación es norteamericana. Con todo, resume las características principales de la evaluación basada en las competencias, tal como se concibe en el Reino Unido.

La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales.¹

Los tres componentes fundamentales de la evaluación basada en las competencias, contenidos en la definición precedente, son los siguientes:

1. La importancia concedida a los resultados, específicamente a los resultados múltiples, considerados diferenciadamente y por separado.



Alison Wolf

Lectora de Educación y Codirectora del Centro internacional de Investigación sobre Evaluaciones. Ha trabajado

en política educativa tanto en los EEUU como en el RU

“Un enfoque basado en las competencias puede constituir una valiosa ayuda para el formador o el educador, porque obliga al sistema a centrarse en los objetivos que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular la medición y la acreditación al concepto de competencia plantea de inmediato graves problemas. ...

Ciertamente, a nivel europeo, la medición basada en las competencias no es el método para solucionar los desacuerdos ni para propiciar un entendimiento común allá donde no existe ninguno.”

¹ Adaptado de G. Grant y cols., On Competence: A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education (Jossey-Bass, San Francisco, 1979) pág. 5.



“La evaluación basada en las competencias” condujo a crear las “cualificaciones profesionales nacionales (NVQ)” basadas en normas de competencia profesional

2. El convencimiento de que tales resultados pueden y deben especificarse hasta que resulten claros y “transparentes”, de modo que los evaluadores, los evaluados y los “terceros” sean capaces de entender lo que se está evaluando y los objetivos que deberían alcanzarse.

3. La desvinculación de la evaluación de instituciones o programas de enseñanza concretos.

Estas características definen la práctica de la evaluación basada en las competencias. Sin embargo, la importancia concedida a los resultados y a la “transparencia” no es específica de las competencias. Es también una de las características distintivas de una teoría de la evaluación bastante generalizada, basada en la “referencia a criterios”. En ella se toman como punto de partida resultados claramente especificados y se realizan evaluaciones que corresponden a esos resultados individualizadamente, en vez de servirse de “notas” o de “promedios”. En los últimos años esta teoría ha ejercido una profunda influencia, por ejemplo, en el Plan Nacional de Estudios de Inglés, también originario de Estados Unidos. Con todo, estos dos tipos de evaluación no son sinónimos. El primero implica una idea de competencia de carácter esencialmente no académico. En la práctica, como señala el texto norteamericano del que entresacamos nuestra primera definición:

tiende... a partir del análisis de un determinado papel, existente o prospectivo, en la sociedad moderna e... intenta certificar el progreso del estudiante en función de la actuación demostrada en algunos o todos los aspectos de ese papel. (ibid. pág. 6)

En otras palabras, es de carácter profesional en su sentido más amplio y está vinculado a la idea de “actuación en la vida real”. De hecho, al principio se utilizaba en Estados Unidos la expresión “evaluación (y educación) basada en la actuación” para referirse a este sistema.

La evaluación basada en las competencias adquirió importancia en Reino Unido a partir de la revisión de las cualificaciones profesionales realizada por el Gobierno en 1986. Como consecuencia de ella se

creó el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales, al que le fue encomendado el establecimiento de un sistema de cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) con **titulaciones reconocidas**. En la revisión se aducía que “la evaluación llevada a cabo por muchos órganos no comprueba ni registra de manera adecuada las competencias necesarias en el empleo”, que “los métodos de evaluación, por lo general, están orientados a examinar los conocimientos o las destrezas antes que la competencia” y que existen “muchas barreras de acceso debido a los requisitos de entrada y de asistencia”. En esta etapa se advirtió que la actitud del sector educativo era esencialmente contraria a las necesarias reformas y, por lo general, se ignoraron sus objeciones al respecto.

En la actualidad, las “cualificaciones profesionales nacionales” se han desarrollado hasta cubrir la mayoría de los sectores de empleo. Parten de las actividades de “órganos sectoriales principales” (*lead industry bodies*) que representan a un determinado sector económico o de empleo y que tienen la responsabilidad de elaborar **normas (standards)** detalladas de competencia profesional, que, a su vez, se utilizan como base para las titulaciones profesionales. Ninguna cualificación es reconocida como NVQ si no cumple las normas elaboradas por el órgano sectorial correspondiente, y la financiación gubernamental se supedita al cumplimiento de dichas normas. El proceso de acreditación de las NVQ no implica un examen formal del plan de estudios (excepto en la medida en que esté implícito en las normas) ni la aprobación de los programas de enseñanza. **Se da por sentado que la utilización de las normas garantizará la calidad de estos últimos.**

En cuanto a las cualificaciones nacionales, cada una de las NVQ cubre un área de trabajo concreta, en la que se establece un nivel específico de actuación. Se basan en la hipótesis fundamental de que para cada sector existe un único modelo identificable de lo que se entiende por actuación “competente”. La idea de que para cada papel existe una noción de competencia acordada, deducible y que reclama consenso es básica en los sistemas de

“...las NVQ ... se basan en la hipótesis fundamental de que para cada sector existe un único modelo identificable de lo que se entiende por actuación ‘competente’. ... Se trata ... de una hipótesis arriesgada y cuestionable.”



evaluación de esta clase. Se trata también, como veremos más adelante, de una hipótesis arriesgada y cuestionable.

Las NVQ tienen una estructura modular o “basada en unidades”. Estas unidades se definen como grupos de “elementos de competencia y de criterios de actuación asociados que forman una actividad o subárea de competencia dotada de significado y de valor independientes en el área de empleo de la NVQ” (NCVQ 1991). Un elemento de competencia es la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción, a un comportamiento o a un resultado dotados de “significado real” en el sector profesional pertinente. Por ejemplo:

crear, mantener y fomentar unas relaciones laborales eficientes es un ejemplo de competencia de gestión.

informar a los clientes que así lo soliciten sobre los productos y servicios es una competencia propia del ámbito de los servicios financieros.

Los dos ejemplos mencionados son de carácter imperativo. Se componen de un verbo activo y un objeto, es decir, se basan en actuaciones y no se asocian a ningún programa concreto de formación.

Como se ha dicho, se trata obviamente de enunciados muy generales. Cada uno puede ser válido en gran número de contextos y de actuaciones de naturaleza

muy variable. En el sistema británico, la evaluación de estas competencias se concreta mediante **criterios de actuación** muy específicos, esto es, de enunciados que ayudan al evaluador a juzgar si un individuo puede ejercer una actividad en el lugar de trabajo con el nivel necesario. De hecho, los criterios de actuación fijan de manera explícita unidades de medida de los resultados. En la figura 1 se ofrece un ejemplo de un elemento de competencia, con sus criterios de actuación.

Para recibir la acreditación de la competencia, el candidato debe demostrar de modo concluyente que cumple **todos** los criterios. La razón que aduce para ello el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesional es que la evaluación basada en las competencias exige una *correspondencia unívoca con las normas basadas en resultados*. La evaluación, lógicamente, tiene que ser muy amplia, en cuanto que hay que reunir pruebas de que un candidato cumple todos los criterios de actuación. De no hacerse así, se argumenta, se elimina una de las características esenciales del sistema: la posibilidad de conocer con exactitud lo que puede hacer la persona que ha sido evaluada.

Es importante hacer hincapié en este objetivo, porque constituye el núcleo de los recientes argumentos en favor de la comprobación de las competencias. Un sistema basado en las competencias aventaja a las formas tradicionales en que es transparente y en que da exactamente

“...la evaluación basada en las competencias exige una correspondencia unívoca con las normas basadas en resultados,” según el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Figura 1: Elemento de competencia de una NVQ de nivel II

“Identificar y recuperar documentos de un sistema de archivo establecido”

Criterios de actuación

- a. Los documentos especificados se localizan con rapidez, se extraen y se transmiten a la persona o al lugar correctos.
- b. Se notifican los retrasos en facilitar los archivos o los documentos y se explican con cortesía las razones de este retraso (sic).
- c. Todos los movimientos de los archivos y documentos se registran correctamente, se actualizan y son legibles.



“Hemos mencionado la hipótesis de que la evaluación no planteará dificultades porque lo único que requiere es comparar el comportamiento con el “listón fijo” transparente de los criterios de actuación. Desgraciadamente, la realidad es en alguna medida diferente. De ahí que, en la breve historia de las NVQ, la búsqueda de claridad haya dado lugar a una “metodología” aún más compleja y complicada.”

lo que se describe. Y puede *darlo* porque los criterios de actuación están tan claramente definidos que el examinador está en condiciones de determinar sin ambigüedad si un candidato los cumple o no. Ha de haber, por tanto, una relación unívoca entre los criterios y las competencias, y entre la evaluación y los criterios.

Hemos mencionado la **hipótesis** de que la evaluación no planteará dificultades porque lo único que requiere es comparar el comportamiento con el “listón fijo” transparente de los criterios de actuación. Desgraciadamente, la realidad es en alguna medida diferente. De ahí que, en la breve historia de las NVQ, la búsqueda de claridad haya dado lugar a una “metodología” aún más compleja y complicada.

En esta segunda parte del artículo se examinan, pues, las razones técnicas que explican tal situación y se ilustran con un ejemplo. Los criterios de la figura 2 se refieren en teoría a un ayudante de guardería. Sin embargo, tal como aparecen, pueden referirse igualmente a un psiquiatra infantil o a un logopeda. ¿Cómo puede saber el evaluador lo que es la norma en realidad?

Esta imprecisión se puso de manifiesto muy pronto, antes de que fueran evaluadas o dadas muchas NVQ. Para solucionarla, se creó un nuevo concepto, el de “declaración del rango”, que no tardó en añadirse obligatoriamente a todas las normas. En términos oficiales, esta declaración “describe los límites dentro de los cuales debe mantenerse la actuación del individuo según las normas identificadas para que pueda ser considerado competente”. En otras palabras, contextualiza los criterios de actuación y aclara (así lo esperamos) si se está examinando a un psiquiatra o a un ayudante de guardería. Establece además otros requisitos de evaluación, porque la competencia debe evaluarse por completo “en todo el rango”. Aumenta asimismo el volumen de documentación, que a veces ocupa mucho más espacio que los propios criterios de actuación.

Sin embargo, tampoco así se consiguió que todos los aspectos resultaran claros y sin ambigüedades. Seguía habiendo diferencias entre la interpretación y la práctica evaluativa.

Por ello, se añadieron otras especificaciones a las normas: “las especificaciones de los conocimientos y la comprensión subyacentes”. Los arquitectos originales de las NVQ supusieron que formadores y profesores no tendrían dificultades en entender los requisitos relativos a los conocimientos. Este convencimiento se reveló demasiado optimista. En los seminarios que intentaron “extraer” o “inducir” de las normas requisitos relativos a los conocimientos, se puso rápidamente de manifiesto que los conocimientos extraídos no eran en absoluto unívocos, sino que admitían interpretaciones muy diferentes. Se elaboraron, por tanto, “listas de conocimientos”. Finalmente, se cuestionó a su vez la “transparencia” de los requisitos de evaluación. Estos se añadieron a las normas, como se había hecho con los “rangos” y con las “especificaciones de conocimientos”. En la actualidad, se espera que los órganos sectoriales añadan listas de “especificaciones de evaluación” a las normas que utilizan los órganos de evaluación y certificación.

Se añade así un nuevo grado de centralización y de detalle. La cualificación y

Figura 2: Criterios de actuación de un elemento de competencia de una persona que trabaja con niños pequeños

“Identificar el lenguaje y las capacidades de comunicación de un niño concreto”

1. La observación de la interacción del niño con otros niños y adultos facilita información objetiva sobre su discurso espontáneo y sus destrezas comunicativas.
2. Se seleccionan actividades y métodos de comunicación que animan al niño a comunicarse y son apropiadas para ajustarse a los intereses y capacidades infantiles.
3. La información sobre la capacidad del niño para comunicarse en el medio doméstico obtenida en las entrevistas con los padres se considera confidencial y se utiliza sólo en caso de necesidad para trazar una visión general del lenguaje y las destrezas comunicativas del niño.
4. Se comprueba regularmente la capacidad del niño para escuchar y entender historias, instrucciones y otras comunicaciones, observando e interactuando con él.
5. La identificación del lenguaje y las destrezas comunicativas del niño se basan en fuentes de información pertinentes.



las normas resultantes ocupan extensos documentos difíciles de manejar. Se ha definido y delimitado exhaustivamente el concepto de “competencia”, aparentemente económico. En el curso de este proceso, resulta cada vez menos atractivo y accesible para los empresarios, ya se trate de elaborar sus propios programas de formación o de expedir certificados a los trabajadores. Se cuestiona asimismo si este enfoque resulta apropiado para un mundo en el que se suceden a gran velocidad los cambios tecnológicos y en el que los límites entre los puestos de trabajo están muy difuminados.

Los experimentos realizados en Estados Unidos, en los que se basó el programa inglés, no tuvieron otro resultado que inmensas cantidades de papeles insertables y prescripciones detallistas hasta el exceso. No podemos dejar de señalar el contraste entre la aparente sencillez y amplitud del concepto de “competencia” y su aplicación práctica en la realidad, rígida y restrictiva. Con todo, este desarrollo iba implícito en la idea de “resultados” totalmente transparentes y sin ambigüedades como idea operativa. Resulta inevitable si se intenta medir con precisión las competencias y utilizarlas como base de un sistema de acreditación y certificación nacional (o internacional).

Las limitaciones de los “resultados especificados”

Hay razones teóricas de carácter general que permiten explicar por qué los intentos de especificar los resultados con tanta claridad que todo el mundo pueda evaluarlos de manera fiable están destinados al fracaso. Supongamos, por ejemplo, que alguien estuviera interesado en algo muy específico y abstracto, mucho menos dependiente del contexto que la competencia media en el puesto de trabajo y, por eso, supuestamente más fácil de definir. Una destreza matemática muy específica puede servirnos de ejemplo: la destreza para multiplicar números enteros.

En Estados Unidos, donde se han desarrollado mucho más los exámenes “con referencias a criterios”, la definición de los items que deben utilizarse para

examinar esas destrezas es muy precisa: debe haber tantos items, de tal grado de dificultad, con tantas preguntas que incluyan un dígito (por ejemplo 3×2), tantas preguntas que incluyan dos dígitos (por ejemplo 12×20), etc. Con todo, una vez preparado este examen, ¿se puede decir con total confianza que los estudiantes que lo superan son capaces de multiplicar números de dos dígitos? ¿Cuántos errores se les permiten? ¿Hubieran pasado la prueba con otra serie de preguntas? ¿*11 x 11 cuenta lo mismo que 99 x 99?*

Muchos de los criterios de actuación en las cualificaciones basadas en las competencias resultan casi tan estrechos como los ejemplos que ofrecen los exámenes académicos “referidos a criterios”. Una NVQ de “nivel II” en el ámbito de la administración de empresas es una de las más solicitadas, dada su idoneidad para la formación y acreditación de destrezas específicas de oficina (y una de las pocas NVQ que resultan fáciles de evaluar en el lugar de trabajo). De ella se ha tomado el ejemplo de la figura 1. La “declaración del rango” de esta competencia se expresa así:

La competencia comprende los sistemas de archivo en papel, incluida la recuperación de información a partir de archivos ordenados alfabética y numéricamente, y los sistemas de indexación y los métodos de archivo vertical y horizontal. Requiere competencia para la introducción y extracción de documentos y para rastrear en archivos perdidos o sobrecargados.

La guía de evaluación añade que, al evaluar el trabajo externo:

los estudiantes deben demostrar competencia para manejar consecutivamente un mínimo de 20 items que deben ser extraídos como mínimo en 3 ocasiones diferentes... Se facilitará una serie diferente de documentos para cada una de las simulaciones de evaluación.

Sin embargo, todos estos requisitos adicionales tan sólo suscitan nuevos interrogantes. Supongamos que los documentos utilizados para la evaluación se mezclaron. ¿Acaso esto la invalidaría? ¿Importa algo que los documentos sean extraídos de un sistema que tenga 20



“La variabilidad inherente a los contextos en los que se examinan y desarrollan las competencias supone para los evaluadores la obligación de adoptar permanentemente decisiones importantes sobre cómo tener en cuenta el contexto al juzgar si determinadas pruebas ‘se ajustan’ a un criterio definido.”

archivos en lugar de 2000?; Cuántos de ellos deben proceder de archivos en los que se hayan registrado movimientos de documentos?; Qué tipo de sistema de indexación cuenta? Etcétera.

Por mucha precisión que se alcance, siguiendo estas pautas se sentirá siempre la necesidad de una mayor definición. Esta es la experiencia del Reino Unido con las NVQ. Como los criterios de actuación pueden significar muchas cosas, añadimos el rango. Como éste puede interpretarse de muchas maneras, añadimos más listas. Al final de este proceso, existe el riesgo de que, con toda la buena fe del mundo, se adscriba la “competencia” a comportamientos muy diferentes.

La hipótesis original era que “la actuación individual... se juzga por normas explícitas... y (por tanto) los individuos conocen exactamente los objetivos que pretenden alcanzar”² En este tipo de evaluación, el juicio resulta menos complejo que en el caso de los opacos criterios empleados en las escuelas tradicionales o en la enseñanza superior.

De hecho, nada más lejos de la verdad. La variabilidad inherente a los contextos en los que se examinan y desarrollan las competencias supone para los evaluadores la obligación de adoptar permanentemente decisiones importantes sobre cómo tener en cuenta el contexto al juzgar si determinadas pruebas “se ajustan” a un criterio definido. En otras palabras, operan con un modelo complejo, internalizado y holístico, y no con un simple conjunto de descriptores extraídos de una serie impresa de indicadores de actuación...³

Las limitaciones del juicio del evaluador

Si las definiciones escritas no pueden ofrecer la claridad necesaria, la alternativa es confiar en el consenso y en el conocimiento preexistentes en los evaluadores. Todo el sistema de evaluación basado en las competencias se basa en una premisa: existen “normas de competencia” propias de un determinado sector o un determinado papel, que pueden articularse en documentos escritos. Los documentos no crean las

normas, sino que las articulan y clarifican para los profesionales. Éstos últimos las entienden por sus conocimientos previos y por su comprensión implícita de lo que significa “competencia” en su propio contexto. De este modo, quienes elaboran las “normas de competencia” explicarán que la tarea de definir “se prolongará tanto como sea necesario. Se para cuando todo el mundo entiende.”

Se ha afirmado que las normas no pueden empezar ofreciendo especificaciones de items tan rigurosas que todo el mundo pueda utilizarlas para hacer evaluaciones fiables y coherentes. Pero, ¿es esto tan importante? ¿Puede una cultura profesional compartida hacer tan inequívocos los requisitos que se rompa la espiral infinita de especificaciones que, como se ha señalado, va unida a los sistemas de referencias a criterios?

Hay que decir que se han realizado muy pocos estudios independientes sobre si las normas del Reino Unido se aplican de manera coherente o comparable; de hecho, sería muy difícil llevar a cabo una tarea de estas características. Por razones obvias, quienes utilicen estas normas en los lugares de trabajo se encontrarán en contextos muy diferentes, por lo que no está tan claro cómo medir el grado de “analogía. Con todo, hay que preguntarse seriamente si es probable, incluso en principio, que una combinación de definiciones y de consensos previos dé lugar a un comportamiento muy uniforme. También hay que preguntarse *si la hipótesis de “normas” preexistentes y comprensión compartida es razonable en alguna medida.* Uno de los ejemplos que ofrece el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales en su guía procede del mundo editorial y afirma que:

Los costes se minimizan mediante la compra por adelantado de cantidades óptimas y la sincronización con los requisitos del programa.

¿Existe alguna probabilidad de que se consiga un consenso, a escala del sector, sobre si se ha alcanzado este objetivo, cuáles son sus implicaciones o en qué modo puede reconocerse?

La verdad es que los hechos probados no resultan muy alentadores. Harry Black y sus colegas del Consejo Escocés de

² Fletcher, S. (1991) NVQs, Standards & Competence. Londres: Kogan Page, pág. 66.

³ Ver por ejemplo, Christie y Forrest (1981) Defining Public Examination Standards. Londres: Macmillan; Cresswell (1987) Describing Examination Performance. Educational Studies 13.3; Brehmer (1989) Grading as a quasi-rational judgement process in Lowyck, J & Clark, C eds. Teacher Thinking & Professional Action Leuven: Leuven University Press.



Investigación Educativa (SCRE) analizaron el modo en que varios centros de enseñanza superior estaban expidiendo módulos de control bursátil, supuestamente muy específicos, que cumplieran las normas del Certificado Nacional Escocés, que incluye también enfoques basados en las competencias. Todos los departamentos tenían mucha experiencia y mantenían vínculos estrechos con las empresas locales; los propios centros de enseñanza suponían que resultaría muy fácil agrupar los módulos de control bursátil bajo una norma común. Sin embargo, los contenidos y las normas variaban mucho dentro del grupo.⁴

En comparación con los módulos del Certificado Nacional, las NVQ han dado como resultado una mayor especificación, una mayor restricción de los formatos, listas más largas y definiciones más estrictas. En las investigaciones del Instituto de Educación⁵ pedimos a tutores de centros de enseñanza superior y a supervisores de lugares de trabajo con gran experiencia que elaboraran ejercicios basados en especificaciones muy detalladas. A pesar de la cultura profesional compartida por todos ellos, los ítems de evaluación que elaboraron siguiendo las especificaciones revelaron amplias diferencias de contenido. También analizamos el nivel de dificultad que los evaluadores consideraban adecuado para otorgar el grado de maestría; a tal fin, se les pidió que juzgaran utilizando un "examen modelo" más ajustado a las normas junto con su propio examen. El nivel de "competencia" considerado por cada uno de ellos en este ejercicio común resultó ser extremadamente diferente. Esto implicaba que también los criterios subyacentes aplicados en sus propios ejercicios, diferentes y por tanto no comparables directamente, fueron muy distintos. Se obtuvieron resultados comparables en un estudio llevado a cabo con examinadores de guías turísticos procedentes de diversos centros regionales, aunque en su mayoría se habían formado juntos y además se había puesto en funcionamiento un sistema de examinadores externos que dio lugar a la creación de vínculos transregionales.⁶

En los debates en torno a la evaluación basada en las competencias, se supone con frecuencia que el juicio del evaluador

es una cuestión secundaria, puesto que los criterios de evaluación están especificados con tanta claridad y detalle que parece que todo debe funcionar de manera automática. Nada más lejos de la verdad. Los lugares de trabajo varían extraordinariamente; por tanto, cada proceso de evaluación es complejo, incremental y, por encima de todo, requiere un juicio. **Tiene que ser así, porque la actuación real que uno observa -directamente o en forma de artefactos- es intrínsecamente variable.** La interpretación de una pieza de piano o el plan de operaciones de una persona son por definición distintos de los de otras personas y no pueden ajustarse mecánicamente a una lista escrita de criterios ni a un modelo.

Este aspecto sirve para poner de manifiesto los problemas que plantea una de las hipótesis sobre la medición de las competencias en el Reino Unido, que probablemente resultará dos o tres veces más problemática a nivel europeo. Me he referido antes a la hipótesis de que hay ya unas normas de competencia en alguna forma y de que la función de los órganos sectoriales es hacerlas explícitas y definir las. Se trata de un mito. En muchos casos, las normas están creándose y, aunque en determinados contextos puedan servir de mecanismo apropiado para mejorar la práctica del sector, existe el riesgo de que muchas empresas no reconozcan ni acepten lo que se ofrece como una norma "sectorial" de competencia. A medida que se asciende desde las ocupaciones masificadas, de nivel bajo (dependiente de comercio, ayudantes de cocina), el problema se agudiza.

Un enfoque basado en las competencias puede constituir una valiosa ayuda para el formador o el educador, porque obliga al sistema a centrarse en los objetivos que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular la medición y la acreditación al concepto de competencia plantea de inmediato graves problemas. He señalado que no son transitorios o superficiales, sino consustanciales a las pretensiones demasiado ambiciosas de este enfoque. Ciertamente, a nivel europeo, la medición basada en las competencias no es el método para solucionar los desacuerdos ni para propiciar un entendimiento común allá donde no existe ninguno.

⁴ Black y cols., (1989) *The Quality of Assessments*. Edimburgo: Scottish Council for Research in Education.

⁵ Wolf, A y Silver, R (1986) *Work-based Learning* Sheffield. Employment Department.

⁶ Wolf, A. "Authentic Assessment in a competitive sector", in Torrance, H.ed. *Evaluating Authentic Assessment* (Buckingham: Open University Press 1994)



Hilary Steedman

Secretaria y Becaria
investigadora del
Instituto Nacional de
Investigación
Económica y Social,

en Londres



“Del lado de la oferta, hay una población activa con distintos grados de adaptación a las nuevas demandas y con promociones sucesivas de jóvenes que se inician en la vida adulta más o menos preparados para satisfacer los nuevos y flexibles requisitos de destreza. Del lado de la demanda, están las propias empresas, cuyo interés a corto plazo en mantener los niveles de destreza existentes están probablemente en conflicto con su interés a largo plazo en alcanzar un equilibrio de alta calidad. ...

La interacción entre las instituciones públicas y el comportamiento privado o empresarial determina el éxito o el fracaso de los esfuerzos por mejorar el crecimiento económico a través del desarrollo de las destrezas.

¹ Fuente: “Evaluación, certificación y reconocimiento de destrezas y competencias profesionales, OECD, París, 1994.

Este artículo se basa en un documento presentado en el seminario coorganizado por el Ministerio de Educación portugués y la OCDE, del 27 al 30 de octubre de 1992 (Oporto, Portugal). El seminario formaba parte del programa de la OCDE “El papel cambiante de la educación y formación profesional y técnica”. La OCDE está preparando la publicación de las actas de la conferencia. Agradecemos su permiso para publicar este documento.

Evaluación, certificación y reconocimiento de las destrezas y competencias profesionales¹

Muchos países industrializados afrontan una situación en la que, en una serie de sectores comerciales e industriales, las empresas han de pasar rápidamente del equilibrio bajas destrezas/baja calidad, apropiado para la era de la mecanización, a un nuevo equilibrio adecuado a la era de la especialización flexible. En este proceso de transición, el análisis de la experiencia reciente de los países industrializados avanzados indica que las instituciones desempeñan un papel clave en la creación de las condiciones propicias para la inversión de las empresas y de los particulares en la formación dirigida a la mejora de las destrezas profesionales. Estos mecanismos institucionales se establecen a menudo (aunque no exclusivamente), con autoridades designadas o elegidas, a escala local, regional o nacional (en ocasiones en los tres ámbitos conjuntamente). La política pública que “allana el camino” o sustituye a la actividad privada de formación se ocupa habitualmente de tres aspectos de las destrezas profesionales: la legislación y los instrumentos financieros, la dotación de servicios y personal de formación y la evaluación y la certificación. Más adelante, en este artículo se plantea la cuestión de hasta qué punto la administración debería tratar de mantener una posición monopolista en la evaluación y la certificación.

La medida en que una sociedad satisface las expectativas de desarrollo personal y profesional de los jóvenes y los adultos no es independiente del éxito que esa misma sociedad tenga en la adaptación de su población activa a los cambios. Los países que consiguen adaptarse rápida-

mente y con éxito a las exigencias de las nuevas tecnologías no sólo son capaces de ofrecer a sus miembros un nivel de vida más elevado, sino que también disponen de más recursos a partir de los cuales financiar un mayor desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas. Los países que presentan en alguna medida un equilibrio “bajas destrezas/baja calidad” tendrán inicialmente pocos recursos disponibles para conseguir que los individuos desarrollen sus destrezas y mejoren sus perspectivas profesionales. Para los países que padecen en mayor o menor grado este círculo vicioso de destrezas y calidad, la necesidad de una gestión rentable de la formación supondrá un obstáculo fundamental, en la medida en que la certificación y la evaluación de la competencia profesional pueden satisfacer una gran diversidad de necesidades individuales.

Implicaciones de los diferentes enfoques de la evaluación y la certificación

En la mayoría de los países, es una tradición consolidada de la educación liberal fijar como objetivos el desarrollo del individuo y la introducción de éste en su propia sociedad y cultura. Mientras que tradicionalmente existía una cierta distancia entre las demandas del mercado de trabajo y la labor de los profesores en las escuelas y facultades, el incremento de la demanda de trabajadores con buenas destrezas generales y mayor flexibilidad significa que el contenido de los cursos educativos para jóvenes y sus métodos



tradicionales de evaluación (el examen escrito) son objeto de un análisis más detallado por parte de los empresarios; de los padres, preocupados por que la escuela no esté preparando a los estudiantes para el mercado de trabajo actual, y de los gobiernos, interesados en la eficiencia nacional. El examen escrito, preparado y calificado externamente, que exige de los candidatos la demostración de su capacidad para transmitir conocimientos por medio de respuestas escritas bien construidas, sigue siendo el método habitual de evaluación de la enseñanza “académica” mayoritaria y ha servido para identificar de un modo bastante satisfactorio a quienes están cualificados para acceder a la siguiente etapa educativa. Por otra parte, es cierto que los empresarios utilizaban los resultados de los exámenes escolares para escoger a los empleados potenciales con mayor capacidad general, al margen de la naturaleza exacta de las destrezas específicas que esos exámenes certificasen (selección). Sin embargo, cada vez se demanda más a las escuelas y facultades la enseñanza de una diversidad de competencias profesionales específicas y afines y, desde el comienzo de este proceso, se ha reconocido que el examen escrito formal no puede evaluar adecuadamente (válidamente) tales destrezas. En los países de la OCDE se han propuesto diferentes respuestas a este problema. Algunos insisten en que los estudiantes realicen y superen una prueba escrita formal, complementada con la evaluación del rendimiento mediante un trabajo preparado por responsables externos (por ejemplo, Alemania). Otros países insisten asimismo en estos dos componentes de la evaluación de las cualificaciones profesionales (la prueba escrita de conocimientos y la prueba práctica), si bien admiten una certificación parcial del rendimiento práctico, considerando que un individuo puede estar cualificado adecuadamente en su campo profesional sin ser capaz de superar la prueba escrita (por ejemplo, Francia). Cualquiera que sea su valor informativo sobre lo que el candidato sabe hacer (y muchos expertos critican todos los exámenes porque revelan muy poco sobre lo que los candidatos pueden realizar fuera del aula), muy pocos países prescinden completamente de las pruebas escritas para los certificados profesionales. Sin embargo, se ha presentado recientemente en el

Reino Unido un nuevo e innovador sistema en el que se evalúa a los candidatos únicamente por la práctica, sin necesidad de pruebas escritas. Lo que se pretende exponer, y resulta fácilmente comprensible para quienes han abordado estos problemas, es que esa forma de evaluación es más válida; es decir, le dice más eficazmente al usuario lo que una persona sabe hacer que un certificado basado en un examen.

En muchos países hay una tendencia generalizada entre los jóvenes a continuar su educación general o general y profesional después de los 16 años. Aspiran a un sistema que les ofrezca opciones, posibilidades de progresar e igualdad de oportunidades. Obviamente, estos objetivos resultan más problemáticos cuando se acepta la inclusión de pruebas prácticas de rendimiento en la evaluación profesional. En muchos países, las autoridades preferirían ofrecer a todos los jóvenes de 18/19 años el mismo certificado, o una certificación diferente del mismo nivel. Una vez aceptado que la evaluación de la competencia profesional dependa de pruebas prácticas de rendimiento, la evaluación “académica” tradicional a través de exámenes comienza a distar de las recientes pruebas basadas en criterios relacionados con la práctica. Por eso mismo se hace más difícil de sostener la idea de conceder la misma categoría a los dos tipos de cualificación. Distintos países han buscado y aplicado soluciones diferentes al problema de la igualdad de consideración para las cualificaciones postsecundarias profesionales y académicas. En un extremo (como se ha señalado) se insiste en la realización de exámenes formales para la obtención de certificados tanto profesionales como académicos generales. En el otro, (como en el Reino Unido) la evaluación adopta una tendencia radicalmente distinta. Otros países han intentado eliminar la línea divisoria entre lo académico y lo profesional, introduciendo por ejemplo cursos modulares en los que los estudiantes pueden elegir entre distintas opciones.

Los cursos académicos generales han sido seguidos principalmente por jóvenes y con frecuencia se ofrecen únicamente a tiempo completo y con una duración de varios años. Los cursos destinados a la obtención de certificados profesionales

“...el contenido de los cursos educativos para jóvenes y sus métodos tradicionales de evaluación (el examen escrito) son objeto de un análisis más detallado por parte de los empresarios; de los padres ... y de los gobiernos ...”

“En los países de la OCDE se han propuesto diferentes respuestas a este problema.”



tienen que ponerse a disposición de un público más amplio, del que forman parte los adultos que se reincorporan al trabajo y que tienen responsabilidades domésticas importantes, los empleados adultos a tiempo completo y las personas con poca experiencia en la educación formal. Si se va a ofrecer la misma modalidad de certificación profesional a todos estos grupos, aparte de los jóvenes, la evaluación tendrá que ser más flexible que la que tradicionalmente se aplica al final de la enseñanza secundaria a tiempo completo. De nuevo, es posible que las pequeñas unidades modulares sean el mejor vehículo para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias y destrezas profesionales y que las aulas no sean el mejor lugar para desarrollarlos (los talleres de las facultades o los lugares de trabajo pueden proporcionar el mejor entorno para la enseñanza y el aprendizaje). De hecho, las necesidades de esta variada clientela y la cuestión de la práctica laboral pueden combinarse para exigir que la evaluación se lleve a cabo en un lugar totalmente ajeno a la escuela o la facultad, y replantear si los profesores a tiempo completo con formación académica pueden ocuparse de los exámenes y de la certificación. En una serie de países, la evaluación de la competencia profesional (ya sea de jóvenes o de adultos) tiene lugar completamente al margen de los centros educativos y es el supervisor de los alumnos (en el caso del Reino Unido) el que la lleva a cabo. Cuanto más se aparta la evaluación del centro educativo, más difícil resulta conseguir el paso de un curso a otro y el progreso basado en un número de unidades profesionales y académicas.

La introducción de una evaluación de la competencia profesional basada únicamente en el rendimiento en el lugar de trabajo plantea la importante cuestión de si la suma de una serie de competencias forman lo que se entiende por "destreza". ¿Qué entendemos que un individuo cualificado es capaz de hacer? ¿Esperamos que disponga de un cuerpo de conocimientos teóricos que fundamente su cualificación y que sea capaz de demostrarlos mediante una exposición y una explicación coherente de los mismos en público, ya sea oralmente, por escrito o de ambas formas? Muchos argumentarían

que un artesano cualificado puede ser un maestro en su oficio sin ser capaz de construir una frase coherente. Por otra parte, otros mantendrían que, en un mundo en el que las demandas profesionales evolucionan con rapidez, la capacidad para dominar un cuerpo de conocimientos abstractos y para comunicárselo a otros es una destreza vital en sí misma que se nos debería animar a poseer a todos. El argumento por el que se exige al individuo que busca una certificación profesional que se someta a examen de materias generales puede basarse más en la idea de que tales destrezas fomentan la flexibilidad y resultarán necesarias en el futuro. Algunos países de la OCDE comparten abiertamente esta visión, mientras que otros se muestran menos convencidos.

El papel de la evaluación y la certificación en el funcionamiento de la formación y de los mercados de trabajo

El sistema ideal de certificación profesional es el que permite al empresario identificar a la persona que encaja con los requisitos del puesto que desea cubrir. Si la facultad o la formación en el trabajo han proporcionado previamente las destrezas necesarias para realizar un trabajo determinado, el empresario se ahorra recursos valiosos que de otra forma emplearía en ofrecer esa formación, el nuevo empleado es más productivo y el empresario reconoce este hecho mediante el pago de una prima (diferencial salarial). La prima actúa como una señal para los potenciales alumnos de formación profesional de que la inversión de tiempo y recursos en este tipo de formación da resultado. Por supuesto, se establece así un círculo virtuoso idealizado de certificación, productividad, aumento de los ingresos y aumento del esfuerzo en formación, que es muy difícil de alcanzar en la práctica. Pese a ello, el reconocimiento de que la certificación debe dar fe de las destrezas que el empresario necesita y valora es el fundamento básico de los esfuerzos que las facultades, los tribunales de exámenes y las autoridades gubernamentales dedican a la certifica-

“Cuanto más se aparta la evaluación del centro educativo, más difícil resulta conseguir el paso de un curso a otro ...”



ción. Algunos países, ya sea por una decisión política consciente, ya sea por el modo en que sus sistemas han evolucionado, no ofrecen una certificación a gran escala de competencias profesionales específicas en el marco del sistema de educación a tiempo completo. Esta visión se puede justificar por la mayor importancia que para la industria y el comercio modernos tienen la flexibilidad y la adaptabilidad de los empleados con un alto nivel de educación general. Otros países continúan ofreciendo una certificación en áreas profesionales específicas, si bien incluyen criterios de flexibilidad y adaptabilidad en el diseño y evaluación de tales cualificaciones. Es posible que la primera solución resulte más adecuada para los países con mercados de trabajo internos en los que las empresas esperan llevar a cabo la formación y la puesta al día de los empleados adultos (Francia y Japón son ejemplos notables). Los países con mercados de trabajo externos más activos suelen optar por una certificación más específica desde el punto de vista profesional. En todo caso, la rapidez de los cambios en las exigencias de las empresas respecto al mercado de trabajo plantea la importante cuestión de si la formación para profesiones específicas supone una preparación apropiada para el empleo en las economías industrializadas avanzadas. Inevitablemente, la certificación se ajusta a modelos profesionales preestablecidos. Ahora bien, cuando éstos se hayan institucionalizado en planes de certificación a gran escala, es posible que las profesiones certificadas ya no se necesiten. Puede incluso resultar contraproducente para una economía que las destrezas certificadas se amolden demasiado a las demandas de los empresarios, ya que es posible que éstos basen la producción en patrones anticuados e ineficientes de división del trabajo y el resultado del proceso de certificación simplemente contribuiría a perpetuar tales ineficiencias. Por consiguiente, todos los países deben encontrar el modo de resolver el problema de la planificación de la certificación de la competencia profesional, no sólo para responder a las necesidades inmediatas de la industria, sino también para garantizar la atención de futuras demandas que, por su naturaleza, no se pueden predecir con exactitud. Los países de la OCDE han desarrollado diversas estrategias para afrontar estos

problemas. Por una parte, está el enfoque basado en la consecución de unas destrezas generales sólidas (Japón) y, por la otra, el enfoque basado en la cooperación estrecha de las organizaciones empresariales y sindicales para elaborar programas de formación y completarlos con la capacitación en el puesto de trabajo, a fin de garantizar que los requisitos se ajustan a las necesidades más recientes (Alemania). Entre estos dos casos, se han desarrollado otras interesantes combinaciones de certificación basada en el trabajo y basada en los estudios universitarios (por ejemplo, en los Países Bajos y en Dinamarca).

Ya se ha mencionado que, idealmente, los empresarios muestran su reconocimiento de la certificación concediendo primas por las destrezas certificadas. Para ello es preciso que la certificación sea transparente y que se perciba como fiable. En una serie de países, especialmente en aquellos en que existe un sistema nacional de certificación validado por el Estado, las organizaciones sindicales han presionado y obtenido el reconocimiento de la certificación profesional en los sistemas de clasificación salarial. Este sistema tiene las ventajas de que ofrece mayores incentivos de los individuos para invertir en la mejora de las destrezas y de que favorece una buena oferta de personas bien cualificadas. Sus inconvenientes se encuentran en las rigideces que implica tanto en los mercados de trabajo como en los sistemas de formación, donde es posible que cada innovación o nueva certificación tenga que ser negociada con los representantes empresariales y sindicales.

¿Cuáles son los factores que llevan a los empresarios a valorar la certificación profesional? Se ha mencionado ya que este reconocimiento se facilita si la certificación se percibe como fiable; es decir, estándar respecto al tiempo y al ámbito nacional o regional. Si es sencilla y fácil de comprender, y aporta el tipo de información que el empresario busca. Muchos sistemas de certificación profesional nacional tienen la gran virtud de haber mantenido a lo largo del tiempo los niveles de competencia certificada, principalmente mediante la utilización de exámenes externos, el control de los planes de estudios y la formación de una

“...este reconocimiento se facilita si la certificación se percibe como fiable; es decir, estándar respecto al tiempo y al ámbito nacional o regional...”



“El inconveniente de este sistema monopolista es que el Estado tiene pocos incentivos para actuar de acuerdo con las necesidades de la industria.”

“imagen” del certificado entre los empresarios, por familiaridad con el trabajo de quienes lo poseen. Inevitablemente, la necesidad de fiabilidad y simplicidad entra en conflicto con la adaptación de la certificación a unos mercados de trabajo dinámicos.

No es sólo al comienzo de la vida laboral cuando se necesita convencer a los individuos de que inviertan en formación. Es más probable que éstos inviertan en formación inicial si pueden ver oportunidades de progresar más allá del certificado inicial. De nuevo, éste debe corresponderse con las necesidades de los empresarios y ofrecer perspectivas realistas de avance, lo que supone asimismo el reconocimiento de los sistemas de mayor éxito en los convenios colectivos, aunque se mantenga el poder discrecional del empresario para ascender o no a un empleado que posea una cualificación apropiada.

Un aspecto importante de la transferibilidad es el relativo a la consideración que deben tener las certificaciones profesionales en comparación con otras cualificaciones educativas generales con vistas a la obtención de un certificado que permita el acceso a la enseñanza superior (universidad, politécnico). Mientras que, tradicionalmente, las dos vías (académica y profesional) se mantenían separadas, en la actualidad muchos países conceden un único certificado que dé acceso a los puestos de trabajo o a la enseñanza superior de todos los candidatos. En consecuencia, se concede la misma importancia a los estudios profesionales y a los académicos generales. Se considera que estos sistemas ofrecen más oportunidades y flexibilidad a los jóvenes y, por tanto, mayores incentivos al estudio. Es sumamente importante para la credibilidad de los centros de formación que los certificados que éstos otorgan gocen del reconocimiento general del mercado de trabajo. Es posible que los certificados concedidos por organismos nuevos y desconocidos tarden años en establecerse y ser reconocidos, aunque certifiquen un nivel útil de destreza. Para garantizar ese reconocimiento a escala nacional o regional, el Estado puede dotar al certificado de una garantía de calidad. Si, al mismo tiempo, ya sea mediante la prohibición explícita a otros organismos

de certificar destrezas, ya sea mediante alguna otra utilización de su poder monopolista, el Estado aparece de hecho como la única institución que da validez a los certificados profesionales, éstos tenderán a gozar de amplia aceptación en la industria y el comercio, aunque sólo sea por falta de algo mejor. El inconveniente de este sistema monopolista es que el Estado tiene pocos incentivos para actuar de acuerdo con las necesidades de la industria. Un enfoque alternativo consiste en que las instituciones comerciales e industriales establezcan sus propios certificados y les den validez para cada sector. Este sistema tiene la ventaja de la pertinencia y el inconveniente de no ser fácilmente transferible de un sector profesional a otro. En teoría, interesa tanto a los trabajadores como a los empresarios que los certificados tengan un amplio reconocimiento inter e intrasectorial y profesional. Un elemento de educación general común a todos los certificados puede contribuir en gran medida a la transferibilidad entre sectores.

La progresión dentro de una profesión requiere como dimensión adicional una escala de cualificaciones profesionales y de oportunidades adecuadas para alcanzarlas. No debería olvidarse la dificultad ya mencionada de la frecuente resistencia de los empresarios reacios a sufragar el coste de la formación de los trabajadores cuando ésta se plasma en un certificado que puede facilitarles el paso a otra empresa. Una solución propuesta en el Reino Unido consiste en exigir al trabajador que devuelva el coste de su formación si cambia de trabajo.

Incluso dentro de cada país, puede ser útil para quienes otorgan, obtienen o tratan de reconocer distintas cualificaciones que un sistema oficial de clasificación proporcione las equivalencias de una serie de certificados diferentes. Tenemos un ejemplo de ello en la sencilla estructura de Nuevas Cualificaciones Profesionales (NVQ) de cuatro niveles del Reino Unido.

Mientras que los países de inmigración han desarrollado en general métodos muy eficaces para evaluar las destrezas de los recién llegados y transformar sus certificados de forma que sean reconocidos en su nueva patria, los países europeos que



componen la UE han tardado en tomar medidas concretas para fomentar la "movilidad" de las cualificaciones profesionales. A niveles profesionales elevados, tras difíciles negociaciones se ha llegado a acuerdos que permiten a los trabajadores (odontólogos, ingenieros) competir en iguales condiciones con los nacionales del país. Sin embargo, el avance ha sido más lento en lo que respecta a los certificados de competencias profesionales. Es interesante reflexionar sobre las causas de esta diferencia. Casi con toda seguridad, una de ellas concierne a las grandes disparidades existentes entre los tipos de certificación otorgados en los distintos países de la CE en el ámbito manual y en el ámbito no manual. A ellas se deben las dificultades para llegar a un acuerdo sobre equivalencias en la CE. Se han propuesto distintas soluciones. En primer lugar, se ha sugerido la creación de un nuevo sistema "europeo" de cualificaciones profesionales, aunque el coste y las dificultades para alcanzar un acuerdo (en particular entre los que consideran que ya disponen de un buen sistema) han actuado como barreras infranqueables. En segundo lugar, se ha propuesto la negociación de un acuerdo sobre el reconocimiento multilateral por los gobiernos nacionales, habiéndose dado pasos en este sentido por parte del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Este ha adoptado el enfoque de identificar las profesiones y oficios de los diferentes países de la CE y reunir a los representantes de los empresarios y de los trabajadores junto con otros expertos, para elaborar una lista completa de los certificados que acreditan la competencia en cada oficio de cada país de la CE. Indudablemente, tal sistema podría ser útil para los empresarios, si bien necesitarían un considerable volumen de conocimientos en certificación profesional comparada para aprovecharlo plenamente. En la práctica, una reciente investigación llevada a cabo por la Task Force de la CE entre empresarios europeos ha revelado que muchos de los que emplean a nacionales de otros países de la UE no desean más información o legislación sobre la armonización de las cualificaciones profesionales. Algunos tienen incluso sus propios métodos para evaluar la competencia de sus nuevos trabajadores procedentes de otros Estados de la UE

("les damos un período de prueba de tres días y, si no son buenos, les dejamos que se marchen"). En conjunto, se observa que las diferencias de lengua siguen siendo una barrera para la movilidad de los trabajadores en la UE mayor que la ausencia de un sistema armonizado de cualificaciones profesionales.

Aplicación de la evaluación, la certificación y la validación

En las escuelas, facultades, lugares de trabajo y talleres, muchos "agentes" contribuyen a las complejas tareas de evaluación necesarias para la certificación. Se discute quién debería llevar a cabo la evaluación. Es evidente que los profesores y los formadores son los que mejor conocen lo que pueden hacer los estudiantes y, por consiguiente, debería reconocérseles una importante aportación al proceso de evaluación. En algunos países, los profesores establecen sus propios exámenes y los corrigen (aunque no los suyos). En otros países, idean sus propias formas de evaluación y califican por sí mismos el trabajo de sus estudiantes. Con este sistema resulta difícil establecer criterios fiables para todas las escuelas y facultades y con frecuencia se requiere la utilización de "moderadores" para que ayuden a suprimir las incongruencias. A menudo los estudiantes aprenden mejor cuando el profesor ajusta la evaluación a sus aptitudes individuales, ventaja que no se debería pasar por alto. En algunos países, los representantes de los empresarios y de los trabajadores participan también en el proceso de evaluación, con la valiosa consecuencia de que ayudan a garantizar que la evaluación es razonablemente pertinente y a informar a los miembros de la industria y del comercio de lo que se está enseñando y evaluando. En algunos países, los supervisores de los lugares de trabajo desempeñan asimismo un papel. Es evidente que surgirán problemas cuando no se les haya formado adecuadamente y éstos no entiendan plenamente su papel, pero cuando hay una formación apropiada, como ocurre en Alemania, la modalidad de evaluación resultante puede ser válida y motivadora. Tanto si los evaluadores provienen del ámbito escolar



“...no parece funcionar bien la idea de un ‘mercado de cualificaciones’, en el que varias instituciones luchan por maximizar el número de candidatos que pagan para obtener los certificados, ya que tienden a rebajarse progresivamente los niveles.”

como del industrial o de ambos, la necesidad de una validación coherente de los criterios es imperiosa. Los estudiantes necesitan que se les den garantías de que el certificado por el que han luchado tiene un valor. Una institución competente para la validación es la más idónea para garantizar que se siguen en todo momento procedimientos de evaluación adecuados y que los niveles de conocimiento certificados continúan siendo comparables con el paso del tiempo y en los distintos sectores profesionales. Con frecuencia, el Estado es el mejor garante de la validez de los niveles alcanzados, aunque hay también ejemplos de representantes de los empresarios y los trabajadores que asumen esa responsabilidad en algunos países de la OCDE y de instituciones independientes que cumplen asimismo esa función. En cambio, no parece funcionar bien la idea de un “mercado de cualificaciones”, en el que varias instituciones luchan por maximizar el número de candidatos que pagan para obtener los certificados, ya que tienden a rebajarse progresivamente los niveles.

Los distintos tipos de aprendizaje requieren una evaluación apropiada y las destrezas prácticas exigen el cumplimiento y la evaluación de tareas prácticas. Muchos países tienen amplia experiencia en la evaluación de este tipo de aprendizaje de un modo profesional (Países Bajos y Suiza, por citar algunos). Tal evaluación práctica puede resultar más costosa que las tradicionales pruebas cortas por escrito, pero es esencial respaldar cualquier sistema útil de certificación de la competencia profesional.

El problema de la evaluación del aprendizaje previo de los trabajadores con experiencia recuerda la necesidad de evaluar no tanto las destrezas potenciales como las destrezas adquiridas, para evitar la imposición de requisitos de educación académica no pertinentes que impidan al trabajador recibir alguna certificación. Se puede evaluar el aprendizaje previo mediante métodos diversos, tales como el trabajo sobre proyecto, la autoevaluación y otros más convencionales.

Las facultades y otras instituciones responsables de la evaluación de las competencias profesionales se encuentran

a menudo con enormes problemas logísticos, debidos a la administración de variados métodos de evaluación para diferentes tipos de estudiantes (a tiempo completo, a tiempo parcial, adultos en la fase de aprendizaje previo, adultos en cursos de actualización y de reconversión). Hay que tener en cuenta el coste en tiempo y en recursos de los sistemas de evaluación demasiado fragmentados e individualizados. El establecimiento de una única estructura de evaluación para todos esos grupos con el fin de beneficiarse de las economías de escala consiguientes presenta muchas ventajas.

Las ventajas e inconvenientes de un sistema de evaluación de unidades modulares y de un sistema de “opciones múltiples” han sido mencionados ya. Mientras que pueden beneficiar enormemente al alumno, dada su mayor flexibilidad y libertad de elección, los empresarios tienen más dificultades para comprender realmente lo que el estudiante es capaz de hacer. Ya se ha comentado que, en general, los empresarios propugnan un certificado sencillo que recoja el nivel y el tipo de destreza profesional adquirida. Si se tiene que realizar una lista exhaustiva de los módulos, puede producirse una sobrecarga de información y es posible que los empresarios no den a la cualificación el reconocimiento que merece.

Se han descrito también las ventajas e inconvenientes de un sistema de evaluación basado en la competencia. Cabe recordar aquí que la evaluación de la competencia a partir de la observación de las tareas que realiza una persona depende en gran medida de la interpretación, por parte del evaluador, de los criterios de realización correcta establecidos. Las diferencias de interpretación al respecto pueden dar lugar a una gran variabilidad. Las competencias evaluadas no conforman necesariamente una destreza, la cual puede evaluarse mediante métodos más informales, tales como la entrevista oral o la evaluación continua en el tiempo. Es posible que las competencias estén anticuadas y tengan en cuenta más la situación de las profesiones cuando se elaboró la lista de competencias que su evolución posterior. Los sistemas de evaluación basados en la competencia pueden ser muy eficaces

“Los sistemas de evaluación basados en la competencia pueden ser muy eficaces para certificar las destrezas adquiridas por los trabajadores adultos en el trabajo, pero pueden limitar a los jóvenes a tareas mecánicas y no conseguir el desarrollo completo de su potencial.”



para certificar las destrezas adquiridas por los trabajadores adultos en el trabajo, pero pueden limitar a los jóvenes a tareas mecánicas y no conseguir el desarrollo completo de su potencial.

El fracaso del mercado y el papel de las autoridades públicas

Podemos resumir la situación en muchos países industrializados de la manera siguiente. Del lado de la oferta, hay una población activa con distintos grados de adaptación a las nuevas demandas y con promociones sucesivas de jóvenes que se inician en la vida adulta más o menos preparados para satisfacer los nuevos y flexibles requisitos de destreza. Del lado de la demanda, están las propias empresas, cuyo interés a corto plazo en mantener los niveles de destreza existentes están probablemente en conflicto con su interés a largo plazo en alcanzar un equilibrio de alta calidad. La experiencia demuestra que, sin la intervención pública, es probable que ni los individuos ni las empresas sean capaces de adoptar las medidas necesarias para alcanzar un nuevo equilibrio de "mayor destreza/alta calidad". La intervención pública no puede ser aleatoria o espontánea; debe seguir una estrategia definida, ser aplicada sistemáticamente y estar abierta al examen de la opinión pública. La interacción entre las instituciones públicas y el comportamiento privado o empresarial determina el éxito o el fracaso de los esfuerzos por mejorar el crecimiento económico a través del desarrollo de las destrezas.

Pertinencia y garantía de calidad

Los certificados deberían dar fe de las destrezas pertinentes si los empresarios han de reconocerlas. El establecimiento de una institución específica, normalmente controlada por la administración, es un modo eficaz de garantizar un sistema de certificación estable, sencillo y fiable. Sin embargo, debido a su propia naturaleza, una institución pública tratará de cubrir la totalidad del ámbito nacional o regional, y a causa de la inercia implícita

en otros sistemas afines de enseñanza y evaluación, puede tener dificultades para determinar las destrezas profesionales pertinentes y para ajustar la evaluación y la certificación con la suficiente rapidez. Además, existe el riesgo real de que actúe como proveedor monopolista. En algunos sistemas, en particular en aquellos en los que los certificados de destrezas profesionales se consiguen en gran parte siguiendo cursos universitarios a tiempo completo, parece que las autoridades públicas han reconocido tácitamente este dilema y han llegado a la conclusión de que los costes de una actualización continua superan a los beneficios. Por tanto, han optado por proporcionar destrezas generales transferibles a costa de la formación específica en el lugar de trabajo, lo cual permite que el certificado compense la falta de pertinencia mediante una mayor fiabilidad y transparencia. Por otra parte, allí donde la evaluación se basa en las destrezas y los conocimientos adquiridos en la universidad, la garantía de calidad y el mantenimiento del nivel durante el tiempo son más fáciles de lograr. Donde la evaluación y la certificación se basan total o parcialmente en el aprendizaje en el trabajo, es más fácil conseguir la pertinencia, pero se produce inevitablemente una pérdida de fiabilidad y la garantía de calidad es más difícil y costosa. Por tanto, es fundamental tratar de determinar un equilibrio realista entre las destrezas pertinentes en el lugar de trabajo, por una parte, y la fiabilidad y una adecuada garantía de calidad de la evaluación y la certificación, por otra.

"...es fundamental tratar de determinar un equilibrio realista entre las destrezas pertinentes en el lugar de trabajo, por una parte, y la fiabilidad y una adecuada garantía de calidad de la evaluación y la certificación, por otra."



Mateo Alaluf



Marcelle Stroobants



Profesores e investigadores de la Universidad Libre de Bruselas

“Los inventos terminológicos son numerosos. La formación en la empresa se ha convertido en formación cualificante, la polivalencia en organización cualificante y la cualificación se llama ahora competencia. En el fondo, las investigaciones parecen sufrir de amnesia, incluso de regresión teórica.”

¿Moviliza la competencia al obrero?

La actividad de investigación se ordena a partir de modelos que permiten su comunicación con las demás actividades. De este modo adquieren forma ciertos interrogantes que canalizan el trabajo de los investigadores y que permiten el encuentro, a veces incluso la confusión, de distintos tipos de actividades, científicas, ideológicas o políticas (Tripiet, 1991:9).

El uso sistemático de un concepto nuevo, que reúna los requisitos para sustituir a los utilizados anteriormente, puede entenderse dentro de esta misma lógica. Ese nuevo concepto orienta investigaciones empíricas, alimenta representaciones y justifica medidas políticas. En nuestro caso, el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples funciones y se generaliza en diversos medios. Se está imponiendo tanto en las investigaciones realizadas en los ámbitos del trabajo y de la educación como en los discursos de las partes implicadas, e inspira medidas en materia de empleo y formación.

La matriz de un análisis

Desde el decenio de 1980, y como empujados por la necesidad, investigadores, empresarios, sindicalistas, profesores y formadores han mostrado un marcado interés por el concepto de competencia.

Al estudiar los significados atribuidos a este concepto, por ejemplo en los coloquios sobre formación y empleo (entre otros, Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), sorprende encontrar ingredientes sistemáticos que se asocian para constituir una auténtica matriz de análisis.

¿Por qué hay que promover y explotar competencias sin precedentes? En primer lugar, a causa de las transformaciones del

mercado. Los consumidores son más exigentes; por tanto, los productos deben diversificarse y ser de mejor calidad. En segundo lugar, la competitividad se exagera con la mundialización. Ya no funciona en mercados protegidos, en expansión, sino en mercados estancados, incluso restringidos, y sin embargo cada vez más competitivos. Por último, con la inserción de las nuevas tecnologías en la producción, las herramientas se han transformado hasta tal punto que se han modificado la propia naturaleza del trabajo, que se hace más complejo y diversificado, y el empleo, que es más flexible. De ahí la demanda de nuevas competencias. Competitividad, complejidad y competencia parecen así ir parejas.

El contexto en que se ha lanzado este llamamiento a las competencias es, por supuesto, el de la crisis. Ahora bien, se trata de un contexto caracterizado, al mismo tiempo, por un aumento muy fuerte de la escolarización de los jóvenes, que permite a los empresarios encontrar más “recursos humanos” y más instruidos que nunca. Las empresas pueden, pues, centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias de los trabajadores. Por una parte, pueden desarrollar procedimientos de gestión externa del empleo dirigidos a contratar a los jóvenes mejor adaptados a las nuevas circunstancias, en detrimento de los demás, que quedan así excluidos. Tales conductas inducen una precarización del empleo. Por otra parte, pueden recurrir a procedimientos de gestión interna, desarrollando actuaciones prospectivas para anticipar y adaptar las competencias.

Cuando se afirma la necesidad de nuevas competencias, se precisa al mismo tiempo el lugar de adquisición de las mismas. Se trata, preferentemente, de formaciones prácticas que complementan o suplementan la instrucción escolar. Tras reprochar a la enseñanza su inadecuación a las necesidades de las empresas, se defiende como salida a la crisis la formación en alternancia. Tanto las



medidas preconizadas en el marco de las políticas de empleo como las dirigidas a reformar la escuela reservan un lugar importante a la enseñanza en alternancia. La formación profesional, adquirida en la empresa o completada con cursillos de corta duración en centros de formación, se presenta como el ámbito intermedio que permite configurar competencias de la mano de obra adecuadas al proceso de modernización de la producción.

Este llamamiento a las competencias se reduce, finalmente, a una matriz simple de cuatro dimensiones, cuya interpretación sigue siendo, a pesar de todo, discutible:

1) Las condiciones del mercado inducen, desde luego, transformaciones en los procesos de producción, en los productos y en el trabajo. Estos cambios se evocan de forma constante, aunque su naturaleza y alcance no sean directamente identificables.

2) Debido al aumento del nivel de instrucción de los trabajadores, son muchas las competencias disponibles. De forma característica, esta evolución, que condiciona las dos dimensiones siguientes, no se menciona en el llamamiento a las competencias.

3) La importancia de la oferta de trabajo permite a las empresas desarrollar estrategias de gestión de la mano de obra internas y externas centradas en el nivel de competencia. Estas “presiones sobre la competencia” alimentan un panorama en el que contrastan unas empresas en las que todos los recursos humanos se explotan de forma intensiva y un mercado de trabajo en el que son masivamente desperdiciadas.

4) Esta combinación de oportunidades y exigencias se manifiesta en un mayor recurso a la formación profesional en la empresa o a la formación en alternancia como medio para promover unas competencias adecuadas. Se incita a las empresas a participar en la inversión en formación, no sólo mediante disposiciones legales y convencionales, sino también mediante las tensiones del mercado de trabajo. Estas últimas estimulan a los trabajadores a apostar por su formación y, al mismo tiempo, les disuaden de arriesgarse a

abandonar la empresa que ha invertido en su formación.

Desde esta perspectiva, la competencia se define como el uso y la adaptación, por parte de las empresas y en función de sus exigencias, del acervo individual de formación, principalmente escolar. Así, para un trabajador, ser competente significa encontrar su orientación, acceder al empleo, asumir responsabilidades y hacerse un lugar, es decir, ser capaz de responder a las necesidades de la empresa.

En un contexto en que las actividades de trabajo se definen en términos militares (guerra económica, estrategia de empresas, lucha por la conquista de mercados, etc.), la “movilización” de las competencias constituye una operación de supervivencia y reviste un estatuto primordial. Según el caso, se convierte en un desafío para la empresa, para la región, para el país o para Europa y, en consecuencia, en un imperativo de orden superior, atributo de un nuevo civismo.

Las nuevas exigencias

¿Cuáles son las “nuevas exigencias de las empresas” que han dado lugar a este llamamiento a las competencias? Planteada en estos términos, la pregunta invita a identificar los contenidos de las tareas, para definir después los contenidos de las formaciones exigidas por los puestos. Este ejercicio, en el que se parte de los contenidos del trabajo para definir la cualificación de los trabajadores, no es nuevo.

En la Francia de la posguerra, Jean Monnet planteó ya desde el primer plan francés el problema de los sectores básicos en términos de adecuación del empleo a las necesidades de la reconstrucción. En el segundo plan (1952-1957) se atribuía el bloqueo del crecimiento a la escasez de mano de obra cualificada. En los planes siguientes se procedió a la regulación de los flujos escolares en función de las perspectivas de desarrollo de los distintos sectores de actividad. Se consideraba que los flujos escolares debían corresponder a las previsiones de empleo por sectores, regiones y profesiones. La equiparación



de los flujos de titulados con las proyecciones de empleo debía conducir al equilibrio, garantizando la adecuación entre los puestos ofrecidos y las formaciones recibidas. La OCDE, al desarrollar el concepto de planificación de la educación, desempeñó un papel muy importante en el estímulo de este tipo de trabajos en todos los países industrializados.

Sin embargo, a medida que se fueron imponiendo estos intentos de adecuación de la enseñanza al empleo, empezó a ponerse en duda la idea de considerar los flujos de formación como un calco de las previsiones de empleo. Se observó que los modelos no podían tener en cuenta los fenómenos de movilidad profesional, que las nomenclaturas en que se basaban las previsiones eran frágiles, que las estructuras de empleo no presentaban la homogeneidad esperada y que las proyecciones sectoriales ignoraban en gran medida las condiciones concretas de transformación de las estructuras de empleo.

Este intento de aprehensión de las estructuras de empleo fue tachado, además, de economicista, ya que ignoraba totalmente los factores sociales e institucionales del cambio. ¿No son las evoluciones observadas en las estructuras de empleo resultado tanto de las exigencias de rentabilidad como de las aspiraciones y las insatisfacciones de los interlocutores, es decir, los empresarios y los trabajadores? Así pues, no se pueden abstraer del análisis las reivindicaciones y estrategias de las organizaciones empresariales y sindicales, ni las políticas de empleo adoptadas por los poderes públicos.

La comparación de las previsiones con las tendencias observadas puso de manifiesto no sólo las lagunas técnicas de las previsiones, sino también la inconsistencia de las bases teóricas en que se apoyaban, que fueron progresivamente descartadas. Incluso la OCDE, que había constituido el principal apoyo a estos enfoques, se vio obligada a declarar que el mundo profesional es “incapaz de prever las tendencias futuras del empleo. En el decenio de 1980 se tomó conciencia de los inconvenientes de este enfoque: se están reconsiderando tanto la planifi-

cación de la mano de obra como las inadecuaciones en los ámbitos de la educación y el empleo” (OCDE, 1992a: 10).

Una vez abandonado el principio de la adecuación ¿se ha tenido en cuenta la distancia entre la adquisición de unos conocimientos y su aplicación a las actividades económicas, o incluso las múltiples mediaciones y las complejas relaciones que separan la posesión de un título escolar del ejercicio de una profesión?

Parece que nunca se aprende del pasado. Aun reconociendo los inconvenientes de los enfoques adecuacionistas, el peligro implícito en la fijación de los contenidos de la formación a partir de los perfiles de los puestos y la incapacidad de las empresas para prever sus necesidades futuras de personal, la OCDE propone nuevos objetivos para la enseñanza superior.

Según la OCDE, la “demanda económica” reclama hoy “nuevas exigencias”. ¿Cuáles? “Se manifiestan en una creciente demanda de nuevas competencias: más amplias, más flexibles, que permitan a los individuos evolucionar en unas situaciones también flexibles y cambiantes” (OCDE, 1992a). Así pues, habrá que desarrollar, mediante la formación, “aptitudes fundamentales”, independientes del propio contenido de las formaciones. Estas últimas deben estimular las capacidades de comunicación, permitir afrontar situaciones complejas, difíciles e imprecisas y acentuar el sentido crítico y el espíritu de empresa.

A primera vista, los trabajos recientes de la OCDE parecen renovar la formulación de las relaciones entre sistema de formación y empleo, como consecuencia de la revisión de los enfoques ampliamente promovidos en el pasado. La crisis de 1968, primero, y el considerable aumento del desempleo desde mediados del decenio de 1970 y su mantenimiento a un nivel muy alto, después, contribuyeron en gran medida a socavar los enfoques “adecuacionistas”.

En lo que se refiere a la enseñanza superior, la OCDE se hace eco de tres observaciones. En primer lugar, la población universitaria se ha ampliado,

“¿No son las evoluciones observadas en las estructuras de empleo resultado tanto de las exigencias de rentabilidad como de las aspiraciones y las insatisfacciones de los interlocutores, es decir, los empresarios y los trabajadores?”

“La comparación de las previsiones con las tendencias observadas puso de manifiesto no sólo las lagunas técnicas de las previsiones, sino también la inconsistencia de las bases teóricas en que se apoyaban,”



con lo que aquella se ha convertido en una enseñanza de masa. Cada vez más estudiantes combinan la vida escolar y la profesional, y muchos de ellos reanudan los estudios tras una interrupción más o menos larga. Además, las chicas acceden ahora en masa a los estudios universitarios e incluso forman mayoría. Se observan también una prolongación de la duración de los estudios y una elevada tasa de abandono durante la escolaridad. La enseñanza superior, al convertirse en una enseñanza de masa, se orienta a un público diversificado; no se dirige ya únicamente a aquel grupo social homogéneo -en cuanto a sexo, edad y origen social- que representaban los chicos procedentes de medios privilegiados.

La segunda observación es la importancia cuantitativa adquirida por las ciencias humanas en la enseñanza superior. Como resultado de las políticas de austeridad de los grandes países industrializados, el sector público ofrece cada vez menos salidas a los titulados, que se orientan en consecuencia hacia el sector privado. La OCDE estima que "las competencias desarrolladas mediante el estudio de las letras y las ciencias sociales adquieren cada vez más importancia en la vida profesional". Estos estudios desarrollan un gran potencial de comunicación y de "aptitud para tratar asuntos complejos, hacer frente a la ambigüedad y a la complejidad" (OCDE, 1992b). Lo importante es precisamente el carácter general de esas formaciones, y no su contenido concreto.

Por último, una tercera observación: debido al elevado número de alumnos, la enseñanza superior se encuentra en una posición de debilidad respecto de las empresas y del empleo. Desde este punto de vista, las ciencias humanas ocupan una posición extrema. Aun cuando las competencias que generan son especialmente buscadas por los empresarios y atraen a gran número de estudiantes, constituyen la "opción débil" de la enseñanza superior. Así, en el informe de la OCDE se establece el concepto de "filtro diferenciado". "Mientras la universidad tenía un número de alumnos relativamente bajo -se indica en el informe-, cualquier título tendía a conferir un estatuto elevado y una buena empleabilidad en el mercado de trabajo, casi

independientemente de las materias estudiadas y de los centros. Una vez que proliferan los centros de enseñanza superior y los títulos, y que aumentan las tasas de matriculación, los empresarios y otros círculos tienden a considerar que sólo las universidades más prestigiosas y las enseñanzas más selectivas y exigentes desempeñan un papel de filtro". En consecuencia -se añade-, "los empresarios manifiestan fuertes reservas respecto de los titulados que han elegido una rama no suficientemente selectiva" (OCDE, 1992b).

El círculo se cierra así: el éxito en cuanto al número de alumnos y la pertinencia de las orientaciones y resultados tienen por efecto desvalorizar el estatuto de la enseñanza superior en general y de las ciencias humanas en particular. Ahora bien, cabe preguntarse entonces en qué se basa la OCDE para repercutir "esas nuevas exigencias" y por qué intentar hacerlo, ya que reconoce la incapacidad de las empresas para definir las y preverlas.

Por su parte, la Task Force "Recursos humanos, educación, formación y juventud" de la Comisión de las Comunidades Europeas ha iniciado un vasto programa de investigación titulado "La falta de cualificación, las necesidades futuras y sus consecuencias para la educación y la formación". Los promotores del programa no parecen dudar de la capacidad de las empresas para definir y prever sus necesidades de personal cualificado, ni se preguntan por el desempleo masivo, en particular de titulados, que caracteriza el conjunto de la comunidad; de entrada admiten que "varios estudios han permitido comprobar déficit de cualificaciones que pueden agravarse incluso en los próximos años". En consecuencia, la Task Force se fija la misión de identificar, en función de las necesidades de la economía, las inversiones "cuantitativas y cualitativas en educación y formación profesional" (CEE, 1992).

Y así volvemos, tras un largo rodeo, a los objetivos de los planes franceses de posguerra y a los intentos de planificación de la educación de la OCDE en el decenio de 1960. De hecho, se está desarrollando exactamente el mismo escenario respecto a la adecuación de la formación al empleo.



“De todos estos desarrollos y rodeos, se desprende muy claramente una observación: el deseo de contribuir a la transparencia del mercado de trabajo a través de la búsqueda de correspondencias entre los sistemas nacionales de cualificaciones.”

“... desde mediados del decenio de 1980, se han sucedido con éxito en las investigaciones los conceptos de capacidad o “saber hacer” y de competencia.”

“Hoy aparece el homo competens, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su “cartera” de competencias.”

Las profundas transformaciones en la producción y la organización de los puestos de trabajo repercuten, forzosa-mente, en el contenido de las actividades profesionales y en el sentido de la formación. Hay que manipular información y máquinas, así como materia, herramientas e instrumentos; aquí las tareas se recomponen, allí se redistribuyen las funciones. La caza de los tiempos muertos se amplía a todas las fases de producción y se proyecta en el futuro. Ya no se trata sólo de resolver los problemas, sino de anticiparlos, no sólo de solucionar averías e interrupciones, sino de prevenirlas. Las consignas formales que seguían la vía jerárquica tradicional se hacen menos visibles, incorporándose a los programas informáticos o transformándose en objetivos colectivos. Al mismo tiempo, los recursos informales de los ejecutantes, explícitamente solicitados, inician visiblemente un circuito ascendente. “Los yacimientos de creatividad obrera”, que antes se utilizaban sin decirlo y sin saberlo, se explotan activamente. Así se transforma también el estatuto de los conocimientos, todos los recursos humanos pueden utilizarse. De este modo, la “competencia literaria” de los trabajadores puede transformarse en competencia profesional.

De todos estos desarrollos y rodeos, se desprende muy claramente una observación: el deseo de contribuir a la transparencia del mercado de trabajo a través de la búsqueda de correspondencias entre los sistemas nacionales de cualificaciones. Se trata de definir perfiles de puestos y establecer después correspondencias de cualificación. Ahora bien, en la medida en que se concede una importancia mayor, por una parte, a la formación general y, por otra, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de los puestos, el concepto de competencia tiende a imponerse en la terminología en detrimento del de cualificación, y la “cartera de competencias” compite con el título escolar.

Homo competens

Los sociólogos del trabajo no han permanecido impermeables al entusiasmo por las competencias; incluso han

participado activamente en él. Así, desde mediados del decenio de 1980, se han sucedido con éxito en las investigaciones los conceptos de capacidad o “saber hacer” y de competencia. Este vocabulario ha provocado un contraste espectacular en las descripciones de casos observados. Antes, y especialmente en el decenio de 1970, se hablaba muy poco de conocimientos o aptitudes en el trabajo. Se señalaban más bien por defecto y todavía se hablaba del taylorismo como una “máquina de guerra” capaz de “desposeer” a los trabajadores de su “saber hacer”. Debemos remontarnos a principios de siglo, al nacimiento de la sociología industrial norteamericana en el decenio de 1920, para recordar que Elton Mayo y sus colaboradores ya habían observado manifestaciones de autonomía y organización inesperadas por parte de los ejecutantes. El mensaje de la teoría de las “relaciones humanas” se abrió camino en la gestión de esas prácticas informales que las normas tayloristas no agotaban. Entre tanto, los investigadores, aparentemente cautivados por las variantes fordistas del taylorismo, parecían olvidar que trabajo prescrito y trabajo efectivo no son más que las dos caras de la racionalización. Así, la revelación del decenio de 1980 se asemeja a un descubrimiento. Y si ese descubrimiento produce el efecto de un giro es porque todos los ingredientes de la matriz descrita anteriormente concurren a fusionar las representaciones de los investigadores y las de los agentes que dominan la escena del trabajo.

Forzando algo las cosas, se podría caricaturizar esta especie de omnipresencia de la competencia en las definiciones de los puestos con una nueva figura de trabajador. Con el taylorismo predominaba el *homo economicus*, es decir, un obrero racional guiado por su interés: maximizar su remuneración. Con la teoría de las relaciones humanas surgió una especie de *homo sociabilis*, empujado por una “lógica de los sentimientos”. Hoy aparece el *homo competens*, cuyo comportamiento estaría motivado por el enriquecimiento de su “cartera” de competencias.

El análisis de las publicaciones del decenio de 1980 pone de manifiesto la gran diversidad de aptitudes y conocimientos considerados por los autores



(Stroobants, 1993). La solución más frecuente para designarlas consiste en acoplar la palabra “saber” a algún tipo de acción: “saber transformar”, “saber actuar”, “saber verbalizar”, “saber de gestión”, etc. Al final de este período, la propia competencia se definirá generalmente como “saber dominar”... “conocimientos, capacidades y actitudes”. Más allá de esta fórmula, muy vaga, todos los enfoques se detienen en el mensaje “las competencias son más importantes que...”. Se pueden identificar varias maneras de completar este comparativo, que corresponden a interpretaciones diferentes de la matriz que las condiciona.

Según el primer razonamiento, las competencias son más importantes que antes, constituyen un signo de ruptura, de transformación del sistema productivo.

De acuerdo con el segundo razonamiento, las competencias no son forzosamente más importantes que antes, sino más importantes de lo que se pensaba¹. ¿Cuál es, pues, ese período, caduco para unos y mal interpretado según otros? La referencia que sirve de cincel para unos y otros es el “modelo” de los años anteriores, el “taylorismo-fordismo” entonces contemplado como instrumento de degradación del trabajo e incluso de descualificación. Veamos en qué se convierte la matriz de interpretación en uno y otro caso.

La transformación objetiva

El primer razonamiento se basa en una revelación, en un cambio en los hechos. “Las cosas” han cambiado radicalmente: el sistema productivo ha roto definitivamente con la lógica de la producción en serie y la competitividad se rige ahora por la calidad. La organización del trabajo se ha modificado para ajustarse a una organización más flexible de la producción. La división vertical, la separación taylorista entre diseño y ejecución, ya no está vigente. La fragmentación horizontal, característica de la cadena fordista, también ha sido superada. Los puestos y las funciones se recomponen y se recombinan. El trabajo se hace, por tanto, más abstracto, más intelectual, más autónomo, más colectivo, más complejo. El taller se “revaloriza”, al igual que las

competencias del personal que trabaja en él. En consecuencia, se considera que la tesis de la descualificación, válida antes, ya no es aplicable hoy. Las empresas han aprendido del pasado y aplican formaciones y organizaciones “cualificadoras”.

De hecho, desde esta perspectiva, no se entiende por competencias “movilizadas” las adquiridas por los trabajadores con su formación, sino las competencias “requeridas” por el puesto de trabajo. Y éstas se evalúan con referencia a las transformaciones técnicas y organizativas. Así pues, las exigencias se determinan por **asimilación**, calcándose de los principios de funcionamiento de las máquinas y de su disposición. Es evidente que tecnologías que tratan y transmiten información parecen requerir facultades intelectuales, capacidades de abstracción y aptitudes para la comunicación. Por otra parte, las unidades de producción descentralizadas, pero estrictamente articuladas, exigirían más iniciativa y espíritu de equipo. Esta interpretación contribuye, pues, a enriquecer la rúbrica de “conocimientos” y de “actitudes”. Estas categorías generales se utilizan después para modernizar los perfiles de los puestos, incluso para dirigir recomendaciones a la formación profesional en las que se sigue reproduciendo el razonamiento “adecuacionista” y sus contradicciones.

La refutación

De acuerdo con el segundo enfoque, los observadores se han dejado engañar por los signos externos del taylorismo. En realidad, el obrero especializado no es el robot ignorante que se suponía. Las tareas más rutinarias exigen saberes elaborados. Para percibirlo, hay que buscarlos más allá de las apariencias. La ergonomía y la psicología cognitiva nos han permitido conocer mejor la importancia, tanto hoy como ayer, de las estrategias cognitivas. Este segundo razonamiento, que se opone a la definición restrictiva del pasado taylorista, presenta signos de continuidad y aboga a favor del neotaylorismo-fordismo. La tesis de la descualificación no es refutada por la actualidad, sino por la consideración de un trabajo efectivo desconocido: las competencias tácitas que subyacen en los resultados manifiestos.

¹ Una tercera orientación contempla, más allá del trabajo, la sociología en su conjunto. Recupera argumentos metodológicos dispersos en favor de una sociología más “comprensiva”. Volvemos a encontrar los procedimientos microscópicos centrados tanto en las interacciones entre “agentes” como en sus representaciones. La competencia de los agentes (a menudo individuos) ocupa un lugar preferente, dado que pueden ser fuente de “construcciones sociales” o sociológicas. La contribución de Trépos constituye una variante inspirada en la teoría de las convenciones (Trépos, 1992).



Desde esta perspectiva, las competencias de los trabajadores se definen no ya por asimilación, sino por **complementariedad** con las características técnicas. Las insuficiencias de las máquinas ponen de manifiesto la amplitud de los saberes irreductibles. Las características no automatizables, los límites de la robótica, revelan la complejidad de los actos cognitivos ordinarios. Si han pasado inadvertidos es porque para nosotros constituyen “juegos de niños”.

Las aplicaciones de la inteligencia artificial y de las ciencias cognitivas han contribuido así a hacer visibles competencias desconocidas. Estas competencias desconocidas pueden trastocar las distinciones tradicionales basadas en los conocimientos escolares y las formaciones profesionales. Pueden enriquecer un “balance de competencias” o adornar un *curriculum vitae* o cualquier otra lista de capacidades que se desee hacer valer. Pero no afectan a las condiciones en que se produce esa valoración. De hecho, el mercado de trabajo valora la rareza en detrimento de la trivialidad. ¿Cómo podrían justificarse distinciones entre trabajadores en función de atributos que son compartidos por todos los individuos por oposición a las máquinas? No se considera que la cualificación reconozca la totalidad de las competencias: contribuye más bien a confinar en el registro tácito aquellas que no tienen futuro en el mercado de trabajo.

Las contradicciones entre los dos razonamientos demuestran que la realidad no es transparente y que su interpretación depende de la definición de “taylorismo-fordismo”. Sin embargo, estos dos razonamientos se aproximan para poner de manifiesto “formaciones discretas” vinculadas a los aprendizajes que hacen posible la organización del trabajo, difícilmente identificables y cuantificables, pero que se sitúan en el centro de las “organizaciones cualificadoras”. Las formaciones discretas se distinguirían de las formaciones tradicionales en el trabajo por el “acervo cognitivo” que las caracteriza. Debido a su coste menos elevado, tenderían a adquirir una mayor extensión y podrían competir con los antiguos sistemas de certificación. También podría resultar de ello un nuevo concepto de carrera, opuesto a las formalizaciones

jerárquicas tradicionales. La importancia de la antigüedad y las recompensas salariales perderían importancia, mientras que la competencia se valoraría en el marco de una organización en que la movilidad vertical desaparecería en beneficio de una movilidad horizontal basada en la polivalencia.

Por último y ante todo, un análisis de estos dos razonamientos desde la perspectiva de la cualificación nos descubre otro punto en común, que es también un punto en común con la tesis de la descualificación, de la que pretenden desmarcarse. Nos encontramos así con tres -y no dos- variantes de un mismo argumento. En efecto, en los tres casos la cualificación se deduce de la calidad -considerada positiva o negativa- del trabajo:

- a trabajo degradado, trabajador descualificado (tesis de la descualificación);
- a trabajo revalorizado, trabajador competente, *por tanto* cualificado (transformación);
- la cualificación depende de la competencia tácita efectivamente movilizada en el trabajo (refutación).

Este ejercicio común supone razonar como si la cualificación se derivase automáticamente de todas las cualidades desplegadas en el trabajo. Es el mismo proceder de los trabajadores que ponen de manifiesto sus capacidades para intentar que se les reconozcan en términos de cualificación. Pero, precisamente porque su valor es objeto de una negociación, no puede deducirse de factores “objetivos”.

Naturalización de las jerarquías profesionales

El intento de enunciar qué son o deberían ser las cualificaciones de los trabajadores a partir del análisis de la calidad del trabajo no es nuevo. No sólo no es nuevo, sino que es discutible, y se ha discutido desde hace tiempo en el ámbito de la sociología del trabajo.

La cualificación constituye, en efecto, un proceso que conduce a realizar, a partir



de situaciones de trabajo, agrupaciones de individuos, que después se clasifican estableciendo jerarquías (Alaluf, 1991). Este concepto encubre, ciertamente, ambigüedades y malentendidos. Así, el nivel salarial se considera consecuencia de las cualidades del trabajo, mientras que, en última instancia, “lo que explica la cualificación es el orden de las remuneraciones, que era lo que se pretendía explicar” (Rolle, 1988: 121).

De ello se deriva que, al igual que los salarios, las escalas de cualificación elaboradas por las empresas y las ramas de actividad son objeto de discusiones, negociaciones o conflictos. Dado que se trata de una codificación de jerarquías profesionales, la cualificación así enunciada permite limitar y, a la vez, legitimar la arbitrariedad de la organización del trabajo. Los agentes afectados, trabajadores y empresas, tienen buenas razones para rectificar regularmente el “desfase” entre esos acuerdos y lo que una parte y otra consideran más “real”; de tal modo que tenderán a “naturalizar”, de alguna forma, el resultado de esos procedimientos. Lo mismo ocurre con los investigadores, que desconfían de las clasificaciones salariales por considerar que reflejan relaciones de fuerza entre los interlocutores sociales. Tenderán a buscar una cualificación más “real”, más “objetiva”, no perturbada por tratos que reflejan relaciones de fuerza ocasionales.

Desde esta perspectiva, puede entenderse el desplazamiento del concepto de cualificación al de competencia como un intento de legitimar las cualificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales, es decir, de naturalizar las jerarquías derivadas de ellas.

Utilizar el término competencia como sinónimo equivale a adoptar, sin mediación analítica, las teorías racionales de la organización del trabajo. Mediante la atribución de los puestos de trabajo en función de las competencias, Taylor concibe la organización científica y Weber define la legitimidad tradicional que caracteriza el modelo burocrático. La competencia basta, por tanto, para justificar el lugar ocupado por cada cual.

La competencia se utiliza también como medio para evaluar la pertinencia de las

cualificaciones. Se hará valer, por ejemplo, la multiplicidad o la riqueza de competencias de los individuos. Ya sea como sinónimo o como sustancia de la cualificación, la competencia sirve para demostrar la cualificación o para ponerla a prueba. Con exclusión de cualquier mediación, se trata de cualificar el trabajo por su contenido. Se llega a postular así “que el trabajo es una realidad natural, reconocida socialmente sin duda, pero que no se define ante todo por el intercambio” (Rolle, 1988: 121).

Era de esperar que el interés por las competencias movilizadas desarrollase el estudio de su modo de adquisición. Ahora bien, las cuestiones de saber cómo se transmiten, se adquieren y se estructuran las nuevas capacidades apenas se han abordado. Los procesos que preparan estas formaciones discretas en el trabajo se desvanecen en la situación en que supuestamente tenían su origen. A falta de comprender la formación de capacidades tácitas o de “actitudes” muy generales, la competencia se asimila a un mecanismo unívoco. Saber comunicar, saber verbalizar, sólo pueden resultar, pues, de facultades *ad hoc*, de una capacidad para comunicar, incluso de una “competencia literaria”. ¿Se ha comprendido mejor cómo se construyen? El contenido del trabajo sólo valida las competencias en la medida en que se aísla el empleo de un proceso de socialización más amplio. La experiencia anterior a la contratación (origen familiar, escolarización...) y todo lo que desborda el medio laboral no parecen condicionar las adquisiciones ulteriores. A falta de un proceso de socialización primario, ¿habrá que considerar que todo empieza y termina en la empresa? Todo se adquiere en ella sin adquirirse jamás, dado que esta clasificación unidimensional -ser o no ser competente- remite a exigencias variables e imprevisibles.

Esta naturalización de las diferencias sobre la base de la competencia empobrece considerablemente un ejercicio que colocaba la cualificación en el centro de un conjunto de determinaciones sociales; más allá del restringido espacio delimitado por la situación de trabajo, Pierre Naville veía en la cualificación “una apreciación social de la diferenciación de los trabajos” (Naville, 1963: 243).

“...puede entenderse el desplazamiento del concepto de cualificación al de competencia como un intento de legitimar las cualificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales, es decir, de naturalizar las jerarquías derivadas de ellas.”



Valoración de las competencias y precarización

Los inventos terminológicos son numerosos. La formación en la empresa se ha convertido en formación cualificante, la polivalencia en organización cualificante y la cualificación se llama ahora competencia. En el fondo, las investigaciones parecen sufrir de amnesia, incluso de regresión teórica. El trabajo informal ocupa un lugar capital en la fundación de la sociología industrial norteamericana por la escuela de las relaciones humanas. Este concepto se ha desarrollado recientemente en diversos trabajos. Sin embargo, la definición de la cualificación por el contenido del trabajo, que ha caracterizado toda una corriente de la sociología del trabajo, ha sido muy discutida.

A mediados del decenio de 1960, Pierre Naville distinguía entre las operaciones efectuadas por las máquinas y por los operarios. Sostenía, en consecuencia, que, si bien los sistemas automáticos de las máquinas garantizan una recomposición de operaciones antes separadas, no ocurre lo mismo con las operaciones efectuadas por el operario. El solo hecho de transformar máquinas no significa que el obrero controle más o menos operaciones que antes (Naville, 1963)². La automatización representa claramente un proceso de abstracción, en el sentido en que el trabajador se abstrae de la función realizada automáticamente, pero el uso que hace de sus propias capacidades de abstracción no está determinado.

Incluso dentro de una misma empresa pueden observarse dos modelos opuestos en lo que se refiere al modo de conducir las máquinas herramientas de control numérico: el primero valora la formación y la experiencia adquirida en mecánica, y el segundo se basa en los conocimientos electrónicos (Stroobants, 1993). La creciente tecnificación de las actividades no genera necesariamente un trabajo más abstracto, que exija una mayor formalización de los conocimientos (Alaluf, 1986). De este modo, la reducción de la cualificación a la dimensión única de la competencia conduce a ecuaciones simplistas, según las cuales las nuevas tecnologías inducirían necesariamente

nuevas competencias, que acarrearían nuevas formaciones.

Por otra parte, según los términos de Naville: "No existe ningún medio directo y 'objetivo' de cualificar un conjunto de puestos por razones puramente técnicas" (Naville, 1963: 243). En ningún caso la cualificación pretende agotar la totalidad de las competencias. Por otra parte, "algo que todo el mundo tiene, como todo el mundo tiene piernas", en palabras de Eric Hobsbawm, no es muy posible que se identifique en términos de cualificación (Hobsbawm, 1990: 76). Las cualidades ordinarias, como saber andar, apenas se valoran en términos de cualificación, aun cuando sean de gran importancia para la persona y su trabajo. Si la rareza de una cualidad o las condiciones -el precio- de su formación constituyen el valor de dicha cualidad en términos de cualificación, es porque la naturaleza de la tarea no permite determinarlo inmediatamente. Al contrario, dicho valor se deriva de un intercambio, de una relación en la que es primordial, en unas relaciones sociales determinadas, que el trabajo sea la contrapartida de una renta.

Así pues, la selección de las competencias dependerá de un juicio compartido sobre su valor. Habrá autores que sigan deplorando que las competencias utilizadas en los servicios sean ignoradas o infravaloradas cuanto este tipo de tareas requiere justamente una inteligencia sistemática y capacidades relacionadas en situaciones de interfaz (Perret y Roustang, 1993: 139). Otros observarán, a propósito de los restaurantes de comida rápida, que el trabajo real es más complejo que el trabajo prescrito. "En cada pedido, cuando hay una fila de espera en cada caja, un camarero, para no verse desbordado, debe memorizar de hecho los pedidos que oye procedentes de los otros camareros y, a partir de esa información y del pedido que debe servir, elaborar una estrategia muy sutil sobre el orden en que va a ir a buscar los productos (...) No se gana nada con saber más rápido que el vecino, pues se recuperan los clientes de las otras filas..." (Piotet, 1989). Las tareas no presentan una transparencia tal que permita determinar objetivamente un conjunto exhaustivo de competencias a partir del cual inferir el valor de quien las realiza. Dependiendo de la

"Así pues, la selección de las competencias dependerá de un juicio compartido sobre su valor."

² En una entrevista más reciente, Naville comentaba en estos términos su aportación a la sociología del trabajo: "Estudiando la automatización, pude distinguir entre el tiempo hombre y el tiempo máquina" (Naville, 1986: 168).



perspectiva, dependiendo de la descripción, una misma actividad puede ser considerada buena para un "pulsabotones" o digna de un operario experto (Stroobants, 1993).

Cuanto más aísla el enfoque en base a competencias las situaciones de trabajo de un proceso de socialización más amplio, más se acentúa el contraste entre las organizaciones denominadas cualificantes y el empleo precario. Mientras la empresa se representa gustosa al trabajador como alguien que debe cumplir una tarea, éste concibe su trabajo como un empleo, es decir, en términos de ingresos, de estatuto y de papel social. "El trabajador será, según el punto de vista adoptado, una fuente de gestos, un individuo singular o un miembro de un colectivo" (Rolle, 1988: 78). De este modo, prosigue Rolle, la correspondencia entre individuos y puestos de trabajo no es una realidad natural, dada a priori, sino "que sólo se verifica condicionalmente" bajo el efecto del asalariado (Rolle, 1988: 79).

La inclusión de las relaciones laborales en las relaciones sociales, marcadas por la terciarización y la internacionalización de las actividades, la precarización del empleo y la extensión del desempleo, es sin duda una necesidad urgente. En particular, los modos de clasificación de los puestos de trabajo, los procedimientos aún limitados de validación de los logros profesionales y las relaciones entre formación y empleo constituyen objetos de investigación fecundos. Es necesario preservarlos de ejercicios descarnados que, al privarlos de sus determinantes sociales, constituyen más un retroceso que un avance en el conocimiento. Sin embargo, algunos modelos y conceptos se imponen. Su fuerza de convicción descansa tanto en las formas de observación elegidas, como en las circunstancias que los rodean, en las medidas que toman y en las representaciones que los estructuran. Es cierto también que con el empleo y la formación nos encontramos en un ámbito conflictivo, en que los modelos se cargan de ideología.

"Cuanto más aísla el enfoque en base a competencias las situaciones de trabajo de un proceso de socialización más amplio, más se acentúa el contraste entre las organizaciones denominadas cualificantes y el empleo precario."

"La inclusión de las relaciones laborales en las relaciones sociales, marcadas por la terciarización y la internacionalización de las actividades, la precarización del empleo y la extensión del desempleo, es sin duda una necesidad urgente. ..."

"Sin embargo, algunos modelos y conceptos se imponen."

Bibliografía

Alaluf, M., 1986, *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.

Alaluf, M., 1991. "La qualification: de quoi parle-t-on?". *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, 2:33-36.

CCE, 1992. *Éducation Formation*, 4.

Hobsbawm, E., 1990, *Nations et nationalismes depuis 1780*, París, Gallimard.

Levesque, J.-L., Fernandez, J. et Chaput, M., (éd.), 1993, *Formation Travail - Travail formation*. Actas del 5º Simposio de la Red Internacional de Formación e Investigación sobre la Educación Continua (2 tomos).

Naville, P., 1963, "Réflexions à propos de la division du travail", *Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automatisme*, 5: 323-344.

Naville, P., 1986, in Guillaume M. (éd.), *L'état des sciences sociales en France*. París, La Découverte.

OCDE, 1992a, *L'enseignement supérieur et l'emploi*. Informe básico, Conferencia del 15 al 17 de junio, DELSA/ED/WD (92) II, París.

OCDE, 1992b, *L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales*, Informe de síntesis. Conferencia del 15 al 17 de junio, DELSA/ED/WD/92/7, París.

Perret, B., Roustang, G., 1993, *L'économie contre la société*, París, Seuil.

Piotet, F., 1989, "Qualifiés fast-food", *Projet*, agosto: 60-67 (citado por Perret & Roustang, 1993).

Rolle, P., 1988, *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail*, (tomo I), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Stroobants, M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.

Trépos, J.-Y., 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Tripier, P., 1991, *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions*, Bruselas, Ediciones de la Universidad de Bruselas.



Ph. Méhaut

Director de investigación en el CNRS, Director del GREE (Grupo de investigación sobre la Educación y el Empleo, Depto. asociado al CNRS n° 1167, Francia)



Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuales son las lógicas de la competencia?

¿Acaso las transformaciones registradas en algunas empresas inducen a considerar de otra forma los recursos humanos? ... ¿significa el concepto de competencia una simple traducción de esta evolución?...

La lógica de la competencia sólo interesaría entonces a una ración mínima de las empresas y los trabajadores

El debate iniciado en muchos países europeos en torno al concepto de competencia puede dar lugar a múltiples lecturas.

¿Acaso las transformaciones registradas en algunas empresas inducen a considerar de otra forma los recursos humanos, un cambio cualitativo y cuantitativo en la naturaleza de las destrezas y los conocimientos profesionales? En caso afirmativo, ¿significa el concepto de competencia una simple traducción de esta evolución, en cuanto expresión de una tensión entre el concepto de cualificación, característico de la organización del trabajo y las relaciones profesionales de los últimos cuarenta años, y otro concepto en evolución?

¿Se trata de una evolución vinculada a la transformación de los modos de producción de la mano de obra por el sistema educativo, que acusa la elevación de los niveles de salida del mismo y que inicia un desplazamiento similar al registrado en algunos países y que condujo a la transición del término educación al de formación¹?

¿Nos encontramos, en un contexto de desempleo muy elevado, ante un nuevo cambio en las políticas de contratación de las empresas, derivado del aumento del flujo de titulados y que permite nuevos principios de selección (la exclusión de los no titulados -o los menos titulados- podría ser socialmente criticada, pues lo que está en entredicho es el funcionamiento del sistema escolar; la exclusión del "no competente" se justifica más fácilmente porque remite, aparentemente, a aptitudes individuales)?

Todas estas interpretaciones son posibles y probablemente no sean excluyentes. Sin pronunciarnos directamente sobre la

cuestión de la competencia, en este artículo perseguimos un objetivo más modesto: responder básicamente al primero de los tres interrogantes, examinando los desplazamientos en las prácticas de movilización y de producción de las cualificaciones en empresas que han experimentado un cambio técnico-organizativo importante; nos centraremos, en esta ocasión, en la articulación entre las formaciones explícitas y las formaciones discretas² aplicadas en la empresa y en su papel en la construcción de la cualificación.

El presente artículo está basado en un conjunto de trabajos realizados en el marco del CEDEFOP sobre el tema "El papel de la empresa en la producción de las cualificaciones: efectos formadores de la organización del trabajo"³. Se efectuaron estudios "macro" sobre las tendencias observadas en los 9 países estudiados respecto al sistema de formación, el mercado de trabajo y las relaciones profesionales; y estudios "micro" sobre una muestra de empresas que han registrado transformaciones importantes respecto de los referentes sociales y científicos dominantes en el país considerado⁴.

Conocimientos solicitados: el modelo de la competencia

Nuevos modelos de producción y cualificación

Una de las cuestiones de partida del estudio, acentuada en los debates y en las numerosas investigaciones realizadas sobre la repercusión de los nuevos modelos de producción en el trabajo, consistía en examinar, a través de las

¹ En Francia, el término formación fue sustituyendo progresivamente al de educación en los debates sobre la relación formación-empleo a lo largo de los decenios de 1960 y 1970 (véase Tanguy, 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, París, La Documentation Française).

² Por formaciones explícitas entendemos el conjunto de las formaciones "formalizadas", articuladas en torno a un proyecto pedagógico declarado; las formaciones discretas comprenden las distintas situaciones de aprendizaje en el trabajo. Dos tendencias afectan a esta división. Por una parte, parece que los conocimientos adquiridos a través de las formaciones discretas no se limitan ya a la simple transmisión de habilidades manuales y conocimientos "empíricos"; por otra, la frontera entre las formas discretas y explícitas se está transformando.



prácticas de formación continua, cuáles eran las principales líneas de recomposición de las destrezas y los conocimientos profesionales. Las cincuenta empresas estudiadas presentan una amplia gama de transformaciones: desde el paso de una fase casi artesanal a una industrialización de tipo taylorista, pasando por ordenaciones al margen de las formas tayloristas (por ejemplo, introducción limitada de cierta polivalencia, grupos semiautónomos), hasta una ruptura más radical de los principios organizativos, una reducción de las líneas jerárquicas y de la prescripción del trabajo y una recomposición en profundidad del funcionamiento de los colectivos... Esta diversidad de situaciones se debe, por una parte, a las adscripciones sectoriales, al lugar ocupado por los productos en el mercado, a efectos de dimensión, a temporalidades heterogéneas en una trayectoria de cambio (por ejemplo, entre países como Dinamarca o Portugal) y, por otra parte, a las características sociales del sistema de formación, del mercado de trabajo y de las estructuras de clasificación. Ahora bien, abstrayendo estos factores, se pueden identificar cinco tendencias principales, que afectan al movimiento de las cualificaciones en mayor o menor grado dependiendo de su intensidad y combinación.

□ En el movimiento de "flexibilidad productiva", una de las bazas es la capacidad para seguir en tiempo real las fluctuaciones en volumen y naturaleza que afectan a la actividad (reducción de las series, evolución del producto, ajustes infracotidianos). El desarrollo de distintas formas de polivalencia operativa responde a este objetivo. Permite la recomposición de las tareas y el desplazamiento de los individuos a lo largo del proceso de fabricación. Nuestras observaciones demuestran la coexistencia de formas elementales, simple recomposición de tareas antes fraccionadas, y formas más complejas, en las que los trabajadores rotan en una familia de puestos (rotación en distintas máquinas de transformación del metal, paso de la sala de control a las instalaciones en la industria de proceso, elaboración de familias de productos poco homogéneas). En las situaciones más extremas, se produce una auténtica ampliación de la gama de conocimientos técnicos y profesionales solicitados,

ampliación que no afecta al necesario dominio de un oficio de base, sino al contrario.

□ Una segunda baza de descompartimentación afecta a las fronteras funcionales: integración del mantenimiento y el control de calidad en la fabricación, actividad comercial y tratamiento técnico de los expedientes en la banca. Hablamos de polifuncionalidad para subrayar la ampliación de las destrezas y los conocimientos profesionales a contenidos y especialidades cercanos al oficio de base o pertenecientes a órdenes diferentes (por ejemplo, la combinación de conocimientos de técnica bancaria con conocimientos de tipo comercial).

□ Un tercer conjunto de fenómenos se centra en el auge de los conocimientos de gestión, debido, por una parte, a la ausencia de prescripciones estrictas del trabajo y, por otra, al aumento de las exigencias comerciales sobre la producción. Se piden capacidades de organización para la elección de las actividades, el encadenamiento de las mismas y la gestión del tiempo, así como capacidades de análisis e interpretación de información compleja con una dimensión de gestión económica.

□ En cuarto lugar figuran las cuestiones de calidad, que exigen conocimientos en materia de control de calidad y aptitudes para efectuar las correcciones necesarias (ajuste de las máquinas, retoque de piezas).

□ El último conjunto se refiere al desarrollo de la coordinación compleja dentro de los colectivos de trabajo y entre unos colectivos y otros, bajo la exigencia también aquí del just-in-time. Se trata de movilizar y desarrollar aptitudes para la comunicación, que exigen el dominio de los códigos de lenguaje utilizados en el taller o en la empresa.

Importancia concedida al producto comercial

Si se rearticulan los desplazamientos registrados en las destrezas y los conocimientos profesionales movilizados, se puede sugerir que el elemento federador es su relación con el producto fabricado

"...se pueden identificar cinco tendencias principales, que afectan al movimiento de las cualificaciones en mayor o menor grado..."

"Si se rearticulan los desplazamientos registrados en las destrezas y los conocimientos profesionales movilizados, se puede sugerir que el elemento federador es su relación con el producto fabricado por la empresa ... en sus distintas dimensiones:"

³ Nos limitaremos aquí a exponer algunas conclusiones transversales. Para un desarrollo más amplio, el lector puede remitirse a los trabajos de cada equipo nacional y al informe de síntesis. El autor desea expresar su agradecimiento a todos los equipos nacionales que participaron en este trabajo, así como a J. Delcourt, coautor del informe final en que se inspira este artículo.

⁴ Se realizaron 47 estudios de casos, en su mayoría en el sector secundario (con excepción de 9 bancos y una empresa comercial) y preferentemente en centros de grandes dimensiones.



por la empresa (o el servicio prestado, en el caso de una empresa del sector terciario), en sus distintas dimensiones:

En primer lugar, el producto tomado como objeto "técnico". Registra una serie de evoluciones más o menos rápidas tanto en las tecnologías de producción como en las tecnologías que incorpora, por ejemplo: componentes microelectrónicos en producciones mecánicas, sistematización de la composición informatizada en la edición, diversificación y sofisticación de los productos financieros o de seguros en la banca.

En segundo lugar, el producto en su dimensión social. Funciona como baza de un proceso de división y cooperación en el trabajo que se desplaza: tendencia a la constitución de grupos autónomos en determinadas fases de fabricación, superación de las fronteras entre diseño, fabricación y mantenimiento, mayor continuidad entre subcontratista y emisor del pedido. Desde el momento en que las cuestiones de calidad, just-in-time y "competitividad sin consideración a los costes" se refuerzan, en que la cooperación está menos prescrita y la división del trabajo se basa menos en una división de tareas elementales, las distintas dimensiones de la cualificación antes mencionadas resultan aparentemente más decisivas.

El producto, por último, en su dimensión comercial. Se trata, de alguna forma, de incorporar al ámbito técnico y social del producto elementos que remiten más directamente a la relación con el mercado: calidad y just-in-time ya mencionados, optimización de los costes de producción, relación a veces más directa con el cliente... Una parte de la cualificación se desplaza entonces hacia este tipo de conocimientos: economía de empresa, mercado y competidores, análisis y optimización de parámetros de producción que incorporan el coste...

Formas de reconocimiento y diferenciación de las cualificaciones

Sin embargo, sería erróneo considerar que la evolución de las cualificaciones pasa de forma unívoca por la demanda de conocimientos totalmente nuevos. La

novedad tecnológica no constituye el principal elemento de lo que sería un déficit "bruto" entre los trabajadores. Es conocida la diferencia clásica entre trabajo requerido y trabajo prescrito, que pone de manifiesto conocimientos poco reconocidos por la organización pero aplicados de forma oculta por los trabajadores en su trabajo diario. Se sabe, asimismo, que en muchos países no existe una correspondencia sistemática entre la clasificación del puesto y la cualificación del individuo, lo que a menudo conduce al no reconocimiento de una parte de esta última. El examen de los "nuevos" conocimientos solicitados sugiere la tipología siguiente.

□ Una parte de los conocimientos explícitamente solicitados en la actualidad procede de lo que denominaremos **reconocimiento interno**⁵: esos conocimientos, que ya poseían los trabajadores o algunos de ellos y que la antigua organización negaba, se piden hoy explícitamente. Así ocurre, por ejemplo, con los conocimientos de ajuste de las máquinas y determinados conocimientos de intervención en las MHCN, que los trabajadores no tenían derecho a aplicar anteriormente y hoy se solicitan.

□ Otra parte corresponde a lo que hemos llamado el **reconocimiento externo**: destrezas o conocimientos anteriormente negados en el ejercicio del trabajo se incorporan hoy a la cualificación buscada. El caso más evidente es el dominio del lenguaje, las capacidades de comunicación y escritura: negadas a algunos trabajadores en el ejercicio del trabajo diario, se aplicaban en el exterior de la empresa, en la vida familiar y social. Las nuevas formas de organización las solicitan más que antes y la empresa las integra en su evaluación de los conocimientos solicitados, adoptando en ocasiones acciones de formación especiales para consolidarlas y desarrollarlas (acciones de puesta a nivel).

□ En un tercer caso, se produce la ampliación (por efecto acumulativo) de la gama de conocimientos profesionales anteriormente movilizados. Pongamos algunos ejemplos: en una de las empresas estudiadas, los operadores no sólo son polifuncionales, sino que se les consulta sobre la mejora de los procedimientos;

"Sin embargo, sería erróneo considerar que la evolución de las cualificaciones pasa de forma unívoca por la demanda de conocimientos totalmente nuevos."

⁵ Por "reconocimiento" entendemos el modo en que la organización expresa, de forma abierta, la necesidad de determinados componentes de la cualificación. El reconocimiento no prejuzga la valoración salarial ni la certificación de la cualificación, que es otra cuestión.



deben dominar un conjunto de conocimientos conexos de mecánica, electrónica e hidráulica; en un segundo caso, vinculado a la descompartimentación funcional, se pide una participación en el diagnóstico de las averías, pero también un control de calidad efectuado de forma directa y bajo su responsabilidad. Se produce entonces un proceso de ampliación de las destrezas y los conocimientos profesionales a gamas diferentes de la familia profesional de base. Esta **ampliación** de la gama de conocimientos no es el resultado de una simple suma. Algunos trabajadores tienen la impresión de que pierden una parte de su profesionalidad de base, convirtiéndose en "buenos para nada". Es ésta una "polivalencia" descualificadora, consistente únicamente en la suma de tareas elementales. Ahora bien, cuando la ampliación se concibe como fuente de un auténtico proceso de aprendizaje, la suma supone, al mismo tiempo, la aparición de un conocimiento individual y colectivo nuevo; así, en uno de los casos estudiados, la acumulación colectiva de un conocimiento profundo de los distintos segmentos del proceso de trabajo permite a los trabajadores dominar y participar directamente en la innovación del propio producto, mediante la descompartimentación entre diseño y fabricación, hacia lo que algunos denominan hoy ingeniería simultánea.

En un último caso, la empresa y el ejercicio del trabajo se convierten en el lugar de producción de auténticos conocimientos nuevos (para los trabajadores, pero en algunos casos más allá). Son casos de salto tecnológico importante, de combinaciones que escapan bien a las divisiones académicas, bien a las divisiones entre oficios, y que corresponden a un **proceso de creación** de conocimientos radicalmente nuevos.

Todos estos movimientos reflejan, aunque en grados muy diversos, una evolución de las lógicas de construcción y demanda de las cualificaciones. En las organizaciones que han registrado las transformaciones más importantes, el nivel general de formación de los trabajadores tiende a elevarse; la cualificación individual y colectiva se convierte en un principio central de la construcción y la flexibilidad de la organización.

Trayectorias organizativas y de formación

Si examinamos las políticas de formación aplicadas, dos elementos resultan especialmente sorprendentes. En primer lugar, la importancia concedida al papel formador de las situaciones de trabajo. En segundo lugar, las múltiples combinaciones posibles entre formaciones discretas y formaciones explícitas.

El papel de las formaciones discretas

Dada la diversidad de situaciones nacionales y empresariales, no podemos hacer, en el marco de este artículo, un inventario preciso de las múltiples modalidades de adquisición discreta de conocimientos. Nos limitaremos a subrayar algunas de las principales conclusiones, aun a riesgo de borrar las diferencias.

La primera es la creciente importancia concedida, en las empresas encuestadas, a los procesos de adquisición de conocimientos durante los actos de trabajo, a menudo en curso de formalización y, por tanto, de inclusión en lo que hemos denominado formación explícita: reconocimiento de cierto derecho al error y utilización de los procesos de prueba/error como potencial de acumulación de conocimientos; desarrollo de formas de tutoría y padrinazgo, con o sin "pliego de condiciones" pedagógico; utilización de formas de simulación de situaciones de trabajo, bien mediante la creación de talleres o grupos experimentales, bien recurriendo a distintas formas de EAO; creación de grupos ad hoc, transversales, para permitir la circulación de los conocimientos entre individuos o colectivos situados en distintos puntos del proceso de fabricación (en particular, interfaz diseño/fabricación/ venta, interfaz fabricación/mantenimiento...); importancia concedida a lo que hemos denominado "hombres-recursos", trabajadores más experimentados, técnicos con una misión de apoyo a los operarios y con una función también de formación.

La segunda conclusión tiene que ver con la naturaleza de las destrezas y los conocimientos profesionales transmitidos.

"En las organizaciones que han registrado las transformaciones más importantes, el nivel general de formación de los trabajadores tiende a elevarse; la cualificación individual y colectiva se convierte en un principio central de la construcción y la flexibilidad de la organización."

"... la creciente importancia concedida, en las empresas encuestadas, a los procesos de adquisición de conocimientos durante los actos de trabajo ..."



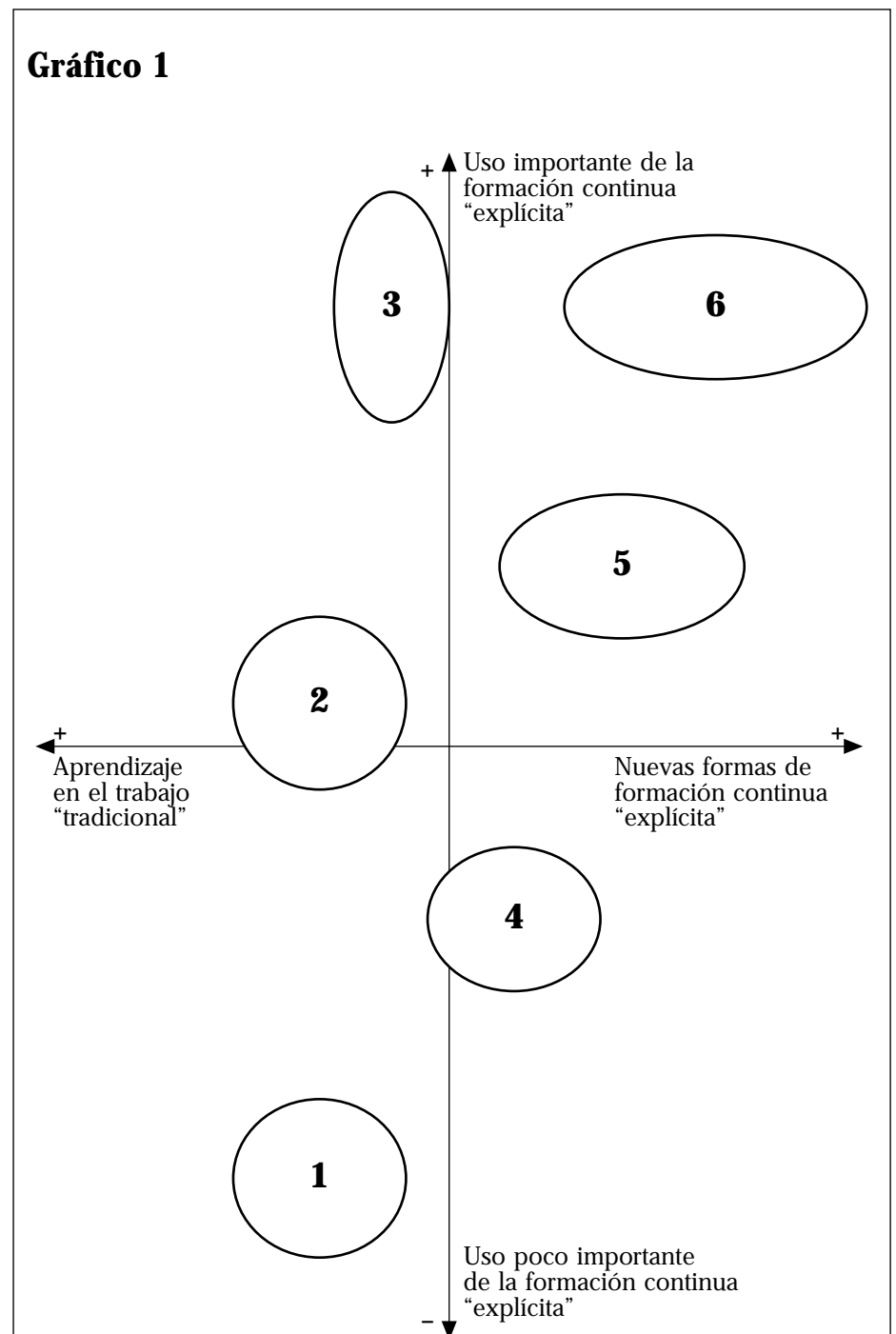
“Parece que, más allá de lo que se suelen denominar capacidades o destrezas “empíricas”, se forjan y transmiten auténticas representaciones teóricas del trabajo,”

Parece que, más allá de lo que se suelen denominar capacidades o destrezas “empíricas”, se forjan y transmiten auténticas representaciones teóricas del trabajo, lo que G. Vergnaud denomina “teoremas en acto y conceptos en acto”⁶. No se excluye que en los procesos discretos se adquieran también conocimientos generales más conceptuales en el sentido clásico del término. En efecto, una parte de esos conocimientos están sujetos a un doble proceso: por un lado, están más directamente vinculados al producto y son, por tanto, más específicos

a la empresa. Pero, por otro, debido a su carácter de “concepto en acto” y a los efectos acumulativos anteriormente mencionados, tienden a hacerse transversales, aun cuando las formas de valorarlos y certificarlos sigan siendo muy problemáticas.

Por último, contribuyen, en mayor medida en los países en que predomina un modelo de tipo “escolar”, a borrar las diferencias establecidas entre formas discretas y explícitas de formación, dado que las separaciones evolucionan tanto

Gráfico 1



⁶ Véase, en particular, G. Vergnaud, “Qu’est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés”, Education Permanente n° 111, 1992, págs. 19-22.



en lo que se refiere a la naturaleza de los conocimientos como a las modalidades de transmisión de los mismos.

Trayectorias de formación, indicios de desviaciones importantes

Examinando, como indicador sintomático del "trabajo" sobre las cualificaciones, la forma en que las empresas estudiadas utilizan, por un lado, la formación explícita y, por otro, la gama de formas discretas de formación anteriormente indicadas, se puede proponer el gráfico siguiente.

El conjunto 1 corresponde a un uso de la formación en el trabajo de tipo tradicional, gremial, sin relación con la formación explícita. Sigue siendo característico de algunas empresas artesanales y en nuestra muestra se encuentra más bien en desaparición.

El conjunto 2 podría considerarse representativo de las formas tayloristas más duras: desaparición del aprendizaje en el trabajo, que queda reducido a una rápida adaptación a un puesto poco cualificado, y práctica ausencia de formación formalizada, excepto para el personal jerárquico. Esta fórmula todavía se practica, e incluso está en desarrollo, en algunas unidades de nuestra muestra que siguen una trayectoria de industrialización de tipo taylorista, aunque más bien en los países del Sur.

El conjunto 3 es representativo de la evolución registrada en el decenio de 1980 en Francia, por ejemplo, pero presente también en varios casos españoles, italianos y portugueses: la evolución tecnológica y las presiones organizativas derivadas de la reducción de las series y las exigencias de calidad tropiezan con la escasa cualificación de los trabajadores de ejecución. Se establecen programas relativamente masivos de formación continua dentro de una lógica de recualificación de base, de puesta a nivel tecnológico y de transformación de las posturas en la empresa. Sin embargo, la evolución de la organización del trabajo, a menudo dictada desde arriba en una lógica sociotécnica⁷, no permite hablar de una ruptura radical que confiera a la organización un potencial abierto de autoaprendizaje.

Los conjuntos 4, 5 y 6 son representativos de nuevas organizaciones, en las que el espacio abierto a las formas discretas de un aprendizaje renovado constituye un elemento fundamental: los aprendizajes en el trabajo permiten la adquisición de nuevos conocimientos, de conocimientos profesionales que van más allá de las habilidades manuales, conocimientos basados en comportamientos de innovación y no de rutina. Estos aprendizajes participan en la recomposición de las fronteras entre colectivos (fronteras entre oficios, fronteras jerárquicas). Los procesos de formación discreta contribuyen a la construcción de las nuevas normas y reglas que subyacen a la organización del trabajo. Los tres conjuntos se diferencian, no obstante, por la importancia de las formas discretas y por su grado de articulación con las formas explícitas de formación.

En el conjunto 4, por razones relacionadas con el sistema nacional de formación continua (debilidad del aparato de formación o incluso modelo de formación inicial que favorece el aprendizaje) y con problemas de coste, la formación continua explícita está poco desarrollada.

En los conjuntos 5 y 6, se asiste a una movilización conjunta de las formas discretas y explícitas de formación continua: la empresa se convierte, de forma integrada con el "proyecto organizativo", en un lugar de formación. En el conjunto 5 predomina una lógica de yuxtaposición de las dos modalidades de formación (no afectan a las mismas categorías, no se articulan entre sí dentro de un continuum pedagógico), mientras que en el conjunto 6 se procede a una articulación entre ambas en el marco de un proyecto de formación global⁸.

Si bien la mayoría de las empresas de la muestra han evolucionado hacia las categorías 4, 5 ó 6, sólo una pequeña minoría se encuentra en la última. Son posibles, pues, dos escenarios. De acuerdo con el primero, el nuevo modelo productivo y su corolario -un aumento de la demanda de componentes diferentes de la cualificación- serían figuras generalizables, debido a la presión "universal" del mercado. Las diferencias observadas se deberían a exigencias más o menos fuertes del mercado, derivadas en

¿Bajo qué condiciones puede hablarse de una organización cualificadora?

⁷ Se considera que el trabajo y la cualificación se adaptan a las decisiones técnico-organizativas, que ciertamente los tienen en cuenta pero más bien como variables ex-post.

⁸ Es el caso más evidente de atenuación de las fronteras entre formación explícita y discreta.



particular de desfases temporales. De acuerdo con el segundo, se asistiría, desde luego, a la emergencia de nuevos principios en una parte de las empresas, pero no serían generalizables. La lógica de la competencia se limitaría, pues, a una fracción (¿mínima?) de las empresas y los trabajadores. Las dimensiones de nuestra muestra y las condiciones de observación no nos permiten pronunciarnos por una de estas dos opciones. No obstante, muchos elementos abogan a favor del segundo escenario, con el que concuerdan las conclusiones de la mayoría de los informes nacionales, en los que se subraya la importancia de las condiciones que deben reunirse, especialmente en el plano institucional, para construir una organización cualificadora.

Algunas consecuencias políticas

En el informe de síntesis del estudio del CEDEFOP se analizan ampliamente una serie de bazas relacionadas con la dinámica del aprendizaje, la construcción de las políticas públicas, los problemas de recomposición de los mercados de trabajo (movilidad, riesgo de exclusión de determinadas categorías), el lugar ocupado por los distintos actores en la negociación a escala de empresa o nacional y los problemas planteados por el auge de las formaciones en la empresa en términos de certificación y valoración de las cualificaciones. Nos limitaremos aquí a abordar dos cuestiones: las condiciones "internas" para una dinámica de aprendizaje en la empresa y la relación entre dicha dinámica y las políticas públicas de formación.

Construcción de formaciones en la empresa: límites de la "organización cualificadora"

En el ámbito del desarrollo de formas discretas de formación y de una combinación eficaz de las mismas con las formaciones explícitas, parece que deben reunirse varias condiciones para poder hablar de una auténtica organización cualificadora, capaz de garantizar la evolución permanente de la cualificación de los trabajadores y, al mismo tiempo,

desencadenar procesos dinámicos de autoaprendizaje y autotransformación.

La primera condición es la relación con el tiempo productivo y el control de los tiempos: abrir un espacio a la formación (discreta y en menor grado explícita) exige la incorporación de esa posibilidad al control de los tiempos. Aunque esta condición se cumple en algunos casos (funcionamiento en tiempo oculto, aceptación de un tiempo "improductivo" en la organización del trabajo), no es menos cierto que, la mayoría de las veces, subsisten formas de control directo que pueden resultar contradictorias tanto con el recurso a las formaciones formalizadas (totalmente al margen del tiempo de trabajo) como con el desarrollo de las formas discretas de nueva generación.

El segundo factor es el grado en que las tareas dejan de estar estrictamente prescritas y la autonomía concedida a los individuos y los colectivos. Abrir una posibilidad, en la realización del trabajo, para el aprendizaje mediante prueba/error y para la búsqueda de soluciones técnicas y organizativas innovadoras exige una prescripción menos estricta de las tareas. Esta condición se cumple imponiendo únicamente una obligación de resultado y dejando libertad para alcanzarlo por distintas vías. Se podría añadir la necesaria "aceptación del acontecimiento"⁹, que consiste en no considerar la disfunción como una desviación de la norma susceptible de sanción, sino como una ocasión para el aprendizaje y el tratamiento colectivo del problema.

El tercer factor es la cooperación y las tensiones en el reparto de los conocimientos. Como es sabido, una parte importante de la identidad profesional de un grupo o una categoría se basa en su grado de control sobre los conocimientos que delimitan (y construyen) su posición social. Así, en algunos de los casos estudiados, los supervisores se desestabilizaron, se retrajeron e incluso frenaron los procesos cuando sintieron amenazada su posición por el aumento de la cualificación y la autonomía de los obreros. A la inversa, en un caso danés, un complejo juego de negociación entre los no cualificados y los cualificados (representados por dos sindicatos diferentes) facilitó los intercambios de conoci-

⁹ Véase entre otros Ph. Zarifian, "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", *Education Permanente* n° 112, 1992, págs. 15-22.



mientos entre las dos categorías. En los procesos de redistribución en curso emergen fuertes tensiones entre colectivos, desestabilizados por la nueva organización. Esas tensiones pueden dar lugar a formas de retención de los conocimientos contradictorias con la construcción de una organización cuyo objetivo es la “desprivatización” de los mismos. En contrapartida, se ha observado que, en algunas organizaciones, la adopción de un perfil demasiado plano, que suprima cualquier tensión jerárquica, o incluso la búsqueda de la homogeneidad de la mano de obra (en términos de contratación, de modo de formación) pueden conducir a un “encefalograma plano”, lo que impide cualquier dinámica resultante de la heterogeneidad entre colectivos o de las tensiones entre ellos.

El último factor es la situación en el tiempo de los aprendizajes: el problema reside en la articulación dinámica entre aprendizaje y dinámica organizativa. No es un problema ajeno a los modelos “pedagógicos” en uso en la sociedad y en las empresas. Esquematisando, puede oponerse una lógica según la cual se considera que los aprendizajes preceden con mucho a cualquier cambio organizativo (como ha ocurrido en algunos de los casos estudiados, se corre el riesgo de que los conocimientos adquiridos se pierdan por falta de una aplicación inmediata y de que surja la duda sobre la utilidad de una formación que no se relaciona con un cambio que tarda en llegar) y una lógica en que la formación, deducida de las transformaciones organizativas, se llama, en cierto modo como a una ambulancia, para paliar los disfuncionamientos que van surgiendo. Entre ambas se sitúa toda una gama de situaciones más o menos favorables. De hecho, este problema plantea una doble cuestión. En primer lugar, ¿en qué condiciones pueden vincularse dinámica de aprendizaje y dinámica organizativa para construir efectivamente una flexibilidad productiva positiva? En segundo lugar, ¿en qué condiciones, en el marco de ese vínculo, puede integrarse totalmente la formación como **principio de construcción** de la nueva organización y de las normas que la soportan?

Relación con las políticas públicas de formación (inicial y continua)

Un segundo conjunto de condiciones (y variables) que interfieren en la lógica de la competencia son las relacionadas con la economía general de los sistemas de formación.

Por una parte, es conveniente subrayar que la construcción de dinámicas de aprendizaje “nuevas” es inseparable del nivel de conocimientos básico de los trabajadores. Ciertamente, pueden implantarse con éxito formas de puesta a nivel, aunque suelen ser pesadas y costosas. En algunos de los casos estudiados, las dinámicas de aprendizaje impulsadas para el personal poco cualificado permitieron evitar la exclusión y crear “círculos virtuosos” de desarrollo de las competencias. Pero esta lógica es más fácil cuando el sistema de formación inicial es de buena calidad; ello se debe, en particular, a que un buen nivel de base aumenta la capacidad para aprender con el trabajo, así como para sacar provecho de las formaciones continuas explícitas.

Por otra parte, la arquitectura de este sistema no es neutra: la importancia concedida o no a la dimensión profesional, el tipo de construcción social de los conocimientos (división académica o no, lógica de oficio...) y la relación que mantiene el sistema con las jerarquías internas de las empresas son otros tantos elementos que influyen en la apertura de un espacio de formación y en la dinámica organizativa que lo acompaña.

Por último, la influencia de las políticas públicas de formación continua es indudable. Resumiendo, parece, por los casos estudiados, que una intervención pública estructuradora, ya sea dirigida directamente a las empresas, ya sea por mediación del aparato de formación público es una condición necesaria (pero no suficiente) para la lógica de la competencia. Es tanto más importante cuanto que en muchos casos se observa un proceso de transformación de las redes que se establecen entre la empresa y su entorno local (empresa emisora del pedido y subcontratistas, empresa y aparato de formación); la calidad de esas redes y el lugar que ocupan las cuestiones de cualificación y formación se convierten entonces en una variable capital.

“... es conveniente subrayar que la construcción de dinámicas de aprendizaje “nuevas” es inseparable del nivel de conocimientos básico de los trabajadores.”

“...parece ... que una intervención pública estructuradora, ... es una condición necesaria (pero no suficiente) para la lógica de la competencia.”



**Eugenia
Kazamaki
Ottersten**

*Becaria de investigación en el IUI
(Instituto Industrial
de Investigación
Económica y Social) de
Estocolmo*



Tendencias en las prácticas de contratación de trabajadores en las empresas suecas

Los países industriales necesitan mejorar su estrategia económica, basándose en el desarrollo de las destrezas y en la intensificación de la formación profesional.

Este artículo expone brevemente las prácticas de contratación de trabajadores en las empresas suecas. Se hace hincapié en la necesidad de disponer de destrezas de comunicación en un entorno organizativo cambiante.

Una serie de entrevistas realizadas con empresas de fabricación demuestran que entre los requisitos de contratación de trabajadores manuales se exigirá una competencia equivalente al grado secundario (requisito mínimo), un amplio nivel de educación y capacidad para la resolución de problemas. También serán importantes las

cualidades personales, sobre todo para el trabajo en equipo. Para alcanzar estos requisitos, se requiere una mayor colaboración entre los centros de enseñanza y la industria; además, las instituciones educativas deberán ajustarse a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo y de las prácticas empresariales.

“La creciente importancia de las destrezas y de las competencias -y el elevado coste de unas destrezas y competencias inadecuadas- ha reforzado el interés por los temas de educación y formación en las empresas (como medio de mantener su capacidad competitiva), en los individuos (como medio de seguir optando a un empleo y de aumentar sus ingresos) y en la sociedad en general (como medio de garantizar la capacidad competitiva de las empresas en el ámbito internacional y el acceso de todos los miembros de la sociedad a los beneficios de este poder competitivo).” (OCDE 1993, pág. 8).

“La recomendación fundamental es que las instituciones de enseñanza superior incluyan la cooperación con la industria como una de sus misiones principales, en particular en el campo de la formación profesional continua, y que las empresas desarrollen una estrategia explícita de educación y formación y creen una vía de contacto organizada con la enseñanza superior que fomente y facilite el acceso y el diálogo.” (CEE, 1993, pág. iv)

En la actualidad se parte de la premisa política de que los países industriales necesitan mejorar su estrategia económica sobre la base del desarrollo de las destrezas profesionales. Por lo general se considera que el desarrollo de éstas y la mejora de la formación interna en las empresas son necesarios para aumentar la productividad y garantizar un futuro próspero. En casi todo el mundo, la “tercera revolución industrial” está sustituyendo gradualmente el modelo tayloriano de producción mediante la introducción de nuevas formas de organización del trabajo de alto rendimiento. El método tayloriano resultaba apropiado para la producción en serie de bienes relativamente sencillos (Taylor,

1929). Actualmente se avanza hacia un sistema de productos complejo, de alto rendimiento y adaptado a las necesidades del cliente, que satisfaga los elevados requisitos de calidad y variedad y tenga en cuenta los cambios en los gustos de los consumidores.

Aun cuando se perciben las crecientes necesidades en materia de educación y de destrezas, muchos estudios recientes (Bishop 1993, CEE 1993, Heckman 1993, OCDE 1993) han puesto de manifiesto la disminución de la calidad y de los niveles educativos de la mano de obra y, en particular, la falta de una adecuada formación interna en las empresas. Las prácticas y las políticas para mejorar esta situación varían considerablemente entre los países europeos. La mayoría de los debates actuales se centran en la enseñanza superior y en la colaboración de la industria con el sector de la educación y la formación. Sin embargo, a principios del decenio de 1990 se evidenció la preocupación por la insatisfactoria situación de la formación profesional en la Comunidad Europea. Con todo, esta inquietud se basa en presunciones más que en hechos. Puesto que se considera que la deficiente formación profesional de la mano de obra es la causa de la recesión económica y de la baja en el rendimiento de los trabajadores, se echa la culpa a las instituciones educativas. Otra razón puede ser, por ejemplo, la deficiente organización del mercado de trabajo (ver Eliasson 1993). Esto supone que el mercado debe estar preparado para integrar las distintas destrezas y los nuevos conocimientos. De otro modo, si no es lo suficientemente flexible, pueden desperdiciarse las mejores destrezas. El personal directivo debe poseer las destrezas adecuadas para orientar a los individuos hacia los puestos más convenientes y para



crear estos puestos. También es muy importante impartir formación en todos los niveles. Los países tratan de resolver sus problemas relativos al desarrollo de las destrezas de diferentes maneras. Alemania, Suiza y Australia disponen de programas de aprendizaje para los jóvenes, mientras que Francia, por ejemplo, anima a los empresarios a impartir formación en el trabajo y Suecia dispone de gran número de escuelas profesionales (ver Ballot-Taymaz 1993). Sin embargo, la mano de obra futura tiene que ser preparada ya en la escuela para un "aprendizaje" continuo en el trabajo.

El presente artículo plantea la cuestión de cómo educar a los individuos a fin de crear una plataforma adecuada para el desarrollo posterior de sus destrezas en el lugar de trabajo. Los conocimientos que los estudiantes adquieren en los centros de enseñanza y que llevan consigo al lugar de trabajo afectan a su actuación posterior en el mercado de trabajo y en la profesión. Por consiguiente, las instituciones de enseñanza no pueden actuar de manera independiente, sino que deben adaptarse a los cambios en el lugar de trabajo.

Una de las responsabilidades de la escuela es ofrecer a los estudiantes un nivel mínimo de destrezas de comunicación, que constituyen la plataforma necesaria para continuar el aprendizaje en el trabajo. La opinión de los directivos de las empresas es que el rendimiento en el centro de enseñanza influye en el rendimiento en el lugar de trabajo de varias maneras.

En este artículo se describen las tendencias en la política de contratación de las empresas suecas y se identifican sus necesidades inmediatas y futuras. Nuestro estudio se basa en una serie de entrevistas realizadas en empresas suecas de fabricación, en particular de ingeniería. La muestra de 50 unidades estaba constituida por pequeñas y medianas empresas, además de grandes compañías. La muestra era representativa en términos de localización, e incluía empresas de alto y bajo nivel tecnológico, empresas que dependían de la exportación y empresas que no exportaban. Las entrevistas se realizaron entre mayo y diciembre de 1993, siempre con el director gerente o con el director de personal o de forma-

ción. Resultó sorprendente la semejanza entre las respuestas obtenidas de las diferentes empresas, dato tanto más interesante si se tiene en cuenta el carácter heterogéneo de la muestra. De hecho, se puede afirmar que tanto las grandes como las pequeñas empresas muestran tendencias de desarrollo muy similares y deberán resolver problemas parecidos en el futuro. Este artículo se basa en las experiencias de las empresas entrevistadas.

Nuevos desafíos para las empresas

Después de más de un siglo de crecimiento continuo, desde el principio del decenio de 1970 la industria sueca ha ido encontrándose una serie de problemas de gravedad creciente. En general, al igual que en el resto de Europa, han empeorado las condiciones para la producción industrial (Andersson y cols., 1993). La mayor parte de los cambios necesarios para aumentar los niveles de productividad y mantener la competitividad en los mercados internacionales están vinculados a la implantación de técnicas de producción avanzadas que requieren menos trabajo, pero un trabajo de más calidad. Muchas empresas han introducido sistemas de producción de este tipo, que exigen que el trabajador sea capaz de leer y entender instrucciones de funcionamiento de máquinas complicadas y que esté preparado para aprender permanentemente y ajustarse con flexibilidad a los nuevos cambios en los procesos. En estas condiciones, debe hablarse de mano de obra educada, mejor que de mano de obra cualificada, puesto que las empresas prefieren normalmente formar a los trabajadores para los puestos de trabajo concretos. Sin embargo, los estudiantes con una educación deficiente no son los más adecuados para que la inversión en formación resulte rentable (Eliasson 1993). Este cambio en los requisitos de calidad de los trabajadores es claramente comprobable en las plantas de producción avanzadas, aunque puede preverse una fase de transición que afectará a la mayor parte de la población trabajadora en los próximos dos o tres años.

Las observaciones extraídas de las entrevistas ponen de manifiesto la existencia de los siguientes problemas: 1) La mano de obra sueca es vieja; la edad

"...el mercado debe estar preparado para integrar las distintas destrezas y los nuevos conocimientos. De otro modo, si no es lo suficientemente flexible, pueden desperdiciarse las mejores destrezas."

"En estas condiciones, debe hablarse de mano de obra educada, mejor que de mano de obra cualificada, puesto que las empresas prefieren normalmente formar a los trabajadores para los puestos de trabajo concretos. Sin embargo, los estudiantes con una educación deficiente no son los más adecuados para que la inversión en formación resulte rentable (Eliasson 1993)."



media de los trabajadores manuales *cualificados* oscila entre los 45 y los 50 años (los empleados no manuales son por lo general de mayor edad) y a los directivos les preocupa la posibilidad de que los nuevos contratados no tengan el nivel educativo suficiente para poder aprovechar las oportunidades de formación en el trabajo. 2) La “tercera revolución industrial” requiere nuevos métodos de administración y de organización del trabajo y de la producción. 3) Se seguirán aplicando métodos de producción en serie en la fabricación de grandes cantidades de productos sencillos, que constituyen una parte importante de la producción industrial sueca (Braunerhjelm, 1994). 4) Sin embargo, hay un desplazamiento hacia una producción por lotes a pequeña escala, más flexibles, de calidad y adaptados a las necesidades del cliente. 5) Este último tipo de producción requiere un nuevo sistema de incentivos por parte de la empresa. Una de las consecuencias es que todos los trabajadores deben ser tratados como técnicos, puesto que en su mayoría se ocupan de la programación de la producción o de los sistemas de reprogramación de las máquinas. Esto no es fácil en un entorno de relaciones laborales basado en una concepción taylorista.

Estos desafíos implican cambios culturales fundamentales en la empresa, así como ajustes organizativos para adaptarse a la introducción de una tecnología más flexible y acorde con las necesidades del cliente, a la mejora de la calidad y a la reducción de los plazos de entrega de los pedidos. Si hay menos niveles de organización con menos personal directivo (muchas decisiones se transmiten directamente a los trabajadores), se crearán empleos mejor estructurados para todo el mundo; además, se hace hincapié en el “trabajo en equipo”. Sin embargo, los cambios en la organización de trabajo basados en el concepto del trabajo en equipo elevan las exigencias de educación y de destrezas de los individuos, sobre todo en el ámbito de la comunicación. Otro cambio es que en el futuro habrá pocos empleos de carácter vitalicio. Por el contrario, se recompensará la flexibilidad y la rotación entre diferentes tareas será mucho más frecuente que antes. En consecuencia, las especificaciones de los puestos de trabajo se definirán con menos

exactitud y se solaparán las tareas, con lo cual la línea divisoria entre trabajadores manuales y no manuales desaparecerá gradualmente. Algunas de las características que se exigirán al personal en la nueva organización de las fábricas son un comportamiento más orientado al grupo, flexibilidad y capacidad para prestar atención al resto de los colegas y para instruir a los trabajadores jóvenes, todo lo cual se espera que contribuya a aumentar la eficiencia. Esto significa que se delegarán más responsabilidades en los trabajadores. Los equipos y los trabajadores individuales serán considerados responsables de su parte de la producción. El trabajo en equipo se integrará asimismo en un marco más amplio de información, como en las empresas japonesas. En éstas, la información de alto nivel raras veces queda confinada al ámbito directivo, sino que se integra en el proceso de la información propio de los niveles inferiores locales. A pesar de este concepto general del trabajo en equipo, los trabajadores seguirán velando por sus intereses, ya que los salarios estarán vinculados a la actuación individual. Muchas empresas tratan de encontrar nuevos sistemas de remuneración, basados en los resultados y en la calidad, que permitan establecer muchas más distinciones individuales.

Los trabajadores necesitan ciertas destrezas para adaptarse a los cambios organizativos en la empresa. Además, *“es la naturaleza de las destrezas de los trabajadores la que aumenta la eficiencia en los niveles inferiores de la empresa y lo que a primera vista parece ser trabajo en equipo es en última instancia el resultado de esas destrezas”* (Koike 1991, pág. 1). Los cambios organizativos ejercen una gran presión sobre los directivos, los trabajadores y los empresarios; exigen ajustes de apoyo en las actitudes de los trabajadores y en las prácticas de trabajo en la empresa, los cuales, a su vez, requieren un apoyo educativo desde la escuela. De hecho, a juzgar por las entrevistas, las mayores presiones en favor del cambio tienen relación, por lo general, con la cultura de la empresa, en particular con los valores, las actitudes y los modos de relación entre los individuos. A juicio de las empresas, la restrictiva legislación laboral sueca debe adaptarse también a los actuales cambios organizativos.



Requisitos y prácticas de contratación

En el futuro se elevarán los requisitos de contratación. En la actualidad, los empresarios suecos han impuesto prácticas a este respecto muy exigentes. Es casi imposible conseguir empleo en una fábrica sin un título de enseñanza secundaria; en el mercado de trabajo, hay una dura competencia en todo tipo de profesiones, dadas las altas tasas de desempleo. Por lo general, a los trabajadores especializados se les exige un diploma de bachillerato, con preferencia de la rama técnica. La explicación que se da es que este nivel de educación general es necesario como plataforma para un desarrollo permanente de la competencia en el trabajo. Es posible que estos requisitos tan exigentes tengan que ver con la recesión, pero también dependen de factores institucionales. Además, con los años, el carácter restrictivo de la legislación que regula el mercado de trabajo ha hecho a los empresarios muy cuidadosos en la selección de candidatos, para evitar la contratación de trabajadores ineficientes.

De hecho, las prácticas de contratación tienden a aumentar las exigencias en el ámbito de las destrezas y de la educación en todos los niveles. *En primer lugar*, se demandan destrezas de comunicación, así como en lenguas extranjeras y en matemáticas. En particular, está aumentando la importancia de las lenguas extranjeras, puesto que la mayoría de los manuales de instrucciones técnicas están escritos en otro idioma, la mayoría en inglés, pero también en alemán y francés. *En segundo lugar*, algunas materias como las ciencias, la electrónica, la teoría de control y la mecánica son especialmente importantes para desarrollar las destrezas profesionales y la capacidad de los trabajadores para resolver problemas en los niveles inferiores, sobre todo en las empresas pequeñas que no cuentan con especialistas de mantenimiento propios. Además, debido a los nuevos métodos de organización de la producción en estructuras de equipo, hay una gran demanda de determinadas características personales. Aparte de una buena ética del trabajo, se exige un correcto comportamiento social y en equipo. Las caracte-

rísticas individuales más valoradas por los empresarios son la independencia, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para resolver problemas, las destrezas de comunicación y la competencia social. Finalmente, las pequeñas empresas consideran una ventaja que sus empleados tengan espíritu emprendedor.

Las calificaciones y los certificados escolares desempeñan un papel importante en la contratación de trabajadores jóvenes recién salidos de la escuela. Sin embargo, las empresas prestan atención a la calificación global en materias comunicativas más que en los conocimientos específicos. Consideran las calificaciones un medio de seleccionar personal de calidad general, pero algunas también las ven como un indicio de capacidad potencial. En un mercado de trabajo con altos niveles de desempleo, unas buenas calificaciones escolares aumentan las probabilidades de conseguir un trabajo. Sin embargo, a juicio de los contratantes, lo que importa en la contratación, aparte de tener la educación adecuada, es "la experiencia, la "química" personal y las referencias". En particular, son muy importantes los informes sobre la calidad y el rendimiento en el trabajo. Las referencias son fundamentales para los empleados no manuales, aunque la mayoría de las grandes empresas preferirían eliminar la distinción entre trabajadores manuales y no manuales.

A juicio de las empresas, siempre existen vías de contacto y de colaboración con los centros de enseñanza. En la actualidad, las relaciones productivas con las instituciones de enseñanza superior contribuyen a mejorar la capacidad competitiva y los rendimientos de muchas empresas grandes, aunque también las pequeñas empresas necesitan este tipo de cooperación. El problema radica en que las pequeñas empresas y las instituciones de enseñanza superior no han sido capaces de encontrar un terreno común de colaboración que habría beneficiado a las dos partes. Además, sus canales de comunicación parecen adolecer de un grado elevado de incomprensión.

Las empresas grandes, medianas y pequeñas tienen además buenas razones para mantener buenas relaciones con los

"Es casi imposible conseguir empleo en una fábrica sin un título de enseñanza secundaria; ... Por lo general, a los trabajadores especializados se les exige un diploma de bachillerato, con preferencia de la rama técnica."

"... la mayoría de las grandes empresas preferirían eliminar la distinción entre trabajadores manuales y no manuales."



“La idea central de que cuanto mejor sea la educación formal inicial más provecho puede sacar el trabajador de la formación, anima a las empresas a intentar acercarse a los centros de enseñanza.”

centros de enseñanza, ya que conocen el tipo de destrezas que necesitan y, por tanto, las que aquéllos deberían transmitir. Las investigaciones más recientes han puesto de manifiesto la importancia de la educación primaria (Psacharopoulos 1991, Eliasson & Kazamaki Ottersten 1994). *“Hay que asegurarse de que el país cuenta con una sólida base de educación primaria antes de embarcarse en la expansión de la educación universitaria. La expansión de la educación primaria, allí donde la asistencia no sea universal, puede ofrecer beneficios sociales por cada dólar o peso invertido mucho más elevados que otras inversiones en el país. Es probable también que la expansión de la educación primaria tenga un impacto considerable en la reducción de la desigualdad y la pobreza, ya que son las personas con los niveles más bajos de ingresos las que no asisten a las escuelas primarias.”* (Psacharopoulos, 1991, pág. 18). Esta afirmación es válida para los países desarrollados y para los países en desarrollo. Además, la literatura especializada ha demostrado que *“la calidad y cantidad de la primera experiencia escolar permiten predecir la calidad y cantidad de la experiencia posterior de aprendizaje, que a su vez prefigura e influye en la categoría del empleo, y, más generalmente, en las oportunidades de ingresos y en la calidad de vida”* (Tuijnman, 1994, pág. 17) En Suecia, la escuela primaria se empieza a los siete años (tarde en comparación con otros países europeos) y es una de las más caras del mundo. Por lo demás, existen pocas alternativas de escuelas privadas, por lo que las diferencias entre las escuelas son pequeñas.

La idea central de que cuanto mejor sea la educación formal inicial más provecho puede sacar el trabajador de la formación, anima a las empresas a intentar acercarse a los centros de enseñanza. Muchos empresarios han desarrollado y establecido relaciones con aquéllos mediante programas de prácticas en los que participan los estudiantes. Consideran importante que éstos visiten y tengan experiencias directas en las propias instalaciones de la empresa. A pesar de que en Suecia hay una gran oferta de formación profesional en comparación con otros países, la mayoría de los empresarios consideran que alumnos y profesores tienen una concepción anti-

cuada de la industria como lugar de trabajo. Por consiguiente, hay que llevarlos hasta éste para que aprendan.

Los cambios organizativos hacen necesarias nuevas destrezas y formas de educación en la contratación de trabajadores. Se pide también el mantenimiento y desarrollo continuos de estas destrezas. La mano de obra ha de ser incorporada en el proceso de cambio. Existen diferentes medios con los que los empresarios intentan alcanzar este objetivo.

“El aprendizaje es producto de la experiencia... Por lo general, el cambio tecnológico puede atribuirse a la experiencia, es decir, a la actividad de producción que plantea problemas para los cuales se van seleccionando respuestas favorables en el curso del tiempo”. (Arrow 1962, pág. 155-156). Aprender trabajando es extraordinariamente importante y se necesita tiempo para aprender y familiarizarse con un nuevo puesto de trabajo (a juicio de las empresas, seis meses por término medio). Además, los continuos cambios en la producción y en la organización exigen una formación continua en el trabajo. Esta formación puede desarrollarse de diversos modos: *en primer lugar*, con la orientación de compañeros con más experiencia en la empresa; *en segundo lugar*, mediante programas externos a la empresa (impartidos o no en ésta); *en tercer lugar*, mediante el envío de trabajadores a centros de formación o a otras empresas; *en cuarto lugar*, en centros de enseñanza del sector gestionados en colaboración con el sistema educativo o por la propia empresa.

Las grandes empresas (y algunas de las pequeñas) son partidarias de las escuelas profesionales dentro de la empresa y, en particular, de las escuelas gestionadas por esta última, porque sus programas de enseñanza recogen las necesidades reales. Por ello se exige mucho de profesores y estudiantes. La experiencia demuestra que las escuelas profesionales administradas por las empresas funcionan muy bien y cumplen el objetivo de facilitar a éstas las destrezas adecuadas. En la actualidad, no hay escasez de destrezas excepto en unos cuantos ámbitos muy especializados. En un futuro cercano, las empresas temen que haya escasez en una serie de profesiones, como soldadores, montadores especializados, operarios, opera-



dores de ordenadores, técnicos y directivos de producción, técnicos e ingenieros mecánicos, etc.

La mayoría de las empresas se esfuerzan por hacer más atractivo su ambiente de trabajo y por aumentar el nivel y los requisitos de la formación de las escuelas profesionales. En todo caso, hay una mayor sensibilización; se considera que para que los intentos sean eficaces, hay que reconsiderar la utilización de nuevas técnicas y oportunidades en beneficio de las empresas y los trabajadores.

Conclusiones

Las tendencias generales que se advierten son las siguientes:

- Producción a pequeña escala y diseño y producción de bienes de acuerdo con las especificaciones del cliente.
- Una actitud más abierta y experimental hacia los nuevos modos de organizar la producción.

Los requisitos de las empresas para la contratación serán los siguientes:

- Competencia equivalente al nivel de enseñanza secundaria. Los puestos de trabajo con un bajo contenido de cualificación desaparecerán gradualmente.

Bibliografía

Andersson y cols., 1993, *Den långa vägen. Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris*, (La Larga Marcha: Limitaciones y posibilidades de la política económica para mantener el bienestar sueco mediante la reducción del Estado de bienestar a proporciones manejables). IUI, Almqvist och Wiksell International, Estocolmo.

Arrow, K.J., 1962, The Economic Implications of Learning by Doing, *Review of Economic Studies*, Vol. 29, nº 3 (junio), pp. 155-173.

Ballot, G. y Taymaz, E., 1993, *Firm Sponsored Training and Performance - A comparison between France and Sweden based on firm data*, IUI Working Paper No. 387.

Bishop, J.H., 1993, *The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States?*, CAHRS, ILR Cornell University, Ithaca, NY, Working Paper, 93-05.

Braunerhjelm, P., 1984, "Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Integration: Some Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization", en *Patterns in a Network Economy*, editado por Johansson, C. Karlsson y L. Westin, Springer-Verlag, próxima aparición.

EEC, 1993, European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for competitive advantage.

Eliasson, G., 1993, *The Markets for vocational training, capítulo 5 en Andersson et al. (1993), documento de trabajo del IUI en inglés, en elaboración*

□ Educación amplia y competencia analítica para la resolución de los problemas.

□ Centros de enseñanza más orientados hacia el mercado de trabajo y la industria.

□ Ética del trabajo más acusada y mayor disciplina en los centros de enseñanza.

Para desarrollar estas competencias en el centro de enseñanza o en el lugar de trabajo, las instituciones educativas deben estar al tanto de las cambiantes necesidades del mercado de trabajo y de las prácticas de contratación empresariales. Esta actitud abierta y flexible no forma parte de la mentalidad tradicional de la escuela. Esta, por otra parte, también debe innovar y mejorar el diseño de sus productos a fin de encarar con éxito el futuro. El enfoque experimental es el camino más prometedor para lograr el éxito en este intento (Eliasson 1992). En este punto, los centros de enseñanza tienen mucho que aprender del desarrollo de productos experimentales habitual en las empresas. Es posible que sea necesaria una mayor colaboración entre la industria y el sector educativo, sobre todo en la última etapa escolar, cuando la enseñanza se convierte en una transición al mercado de trabajo.

Eliasson, G., 1993, Vocational Training, próxima aparición como IUI Working Paper.

Eliasson, G. y Kazamaki Ottersten, E., 1994, *Om förlängd skolgång*, (Ampliación del período escolar), próxima aparición 1994: Bilaga II:4.

Heckman, J., 1993, *Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace*, NBER, Working Paper No. 4428.

Koike, K., 1991, "Learning and Incentive Systems in Japanese Industry", presentado en la conferencia "Japan in a Global Economy: A European Perspective" celebrada en la Facultad de Economía de Estocolmo, 5-6 septiembre.

OCDE, 1993, Industry Training, in Australia, Sweden and the United States.

Psacharopoulos, G., 1991, *The Economic Impact of Education - Lessons for Policy Makers*, International Center for Economic Growth, ICS Press, San Francisco.

Taylor, F.W., 1920, Rationell Arbetsledning Taylorsystemet (Reparto racional del trabajo. El método taylorista). Sveriges Industryförbund, Almqvist & Wiksells boktryckeri.

Tuijnman, A.C., 1994, On a Path from Pre-schooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan, Ministerio sueco de Educación y Ciencia, Comisión de la Ampliación del Período Escolar.

Los requisitos de las empresas para la contratación serán los siguientes:

□ **Competencia equivalente al nivel de enseñanza secundaria. Los puestos de trabajo con un bajo contenido de cualificación desaparecerán gradualmente.**

□ **Educación amplia y competencia analítica para la resolución de los problemas.**

□ **Centros de enseñanza más orientados hacia el mercado de trabajo y la industria.**

□ **Ética del trabajo más acusada y mayor disciplina en los centros de enseñanza.**

"... las instituciones educativas deben estar al tanto de las cambiantes necesidades del mercado de trabajo y de las prácticas de contratación empresariales."



Andrew Moore

Director de la Oficina Comercial Británica en Bruselas. Colabora estrechamente con la UNICE en el ámbito de educación y formación



Anne Françoise Theunissen

Representante de la Confederación de Sindicatos Cristianos de Bélgica y actual Vicepresidenta del Consejo de Administración del CEDEFOP



Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política?

Entrevista con el Sr. Andrew Moore, de la UNICE¹, y la Sra. Anne-Françoise Theunissen, de la CES², realizada por F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

FOR: Parece que en los debates actuales se registra cierto desplazamiento del término cualificación hacia el de competencia. ¿Se trata de una simple cuestión semántica, de un cambio en el objeto del debate o de una nueva baza política?

uno resituarse en él y reparar sus fracasos individuales.

La baza política consiste, pues, en construir sistemas coherentes de formación, evaluación y clasificación, que merezcan confianza mutua y ofrezcan salvaguardias suficientes para los individuos y los empresarios.

AFT: La cuestión que hoy se plantea es saber si este desplazamiento de términos refleja un desplazamiento de los ámbitos de negociación y de la propia negociación. En caso afirmativo, se pasaría de los ámbitos de negociación entre empresarios y trabajadores basados en repertorios, nomenclaturas y clasificaciones aceptadas por todos, a una discusión, que es de naturaleza distinta a la negociación, entre empresario y trabajador, como individuo. Para los trabajadores, se trata, sin duda, de una baza política.

AM - "Para nosotros se trata, en cierta medida, de una baza política. ... La baza política consiste, pues, en construir sistemas coherentes de formación, evaluación y clasificación, que merezcan confianza mutua y ofrezcan salvaguardias suficientes para los individuos y los empresarios."

AFT - "La cuestión que hoy se plantea es saber si este desplazamiento de términos refleja un desplazamiento de los ámbitos de negociación y de la propia negociación. ... Para los trabajadores, se trata, sin duda, de una baza política."

AM: Para nosotros se trata, en cierta medida, de una baza política. El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto. Los cambios tecnológicos y organizativos, así como la modernización de las condiciones de vida en el trabajo, nos obligan a centrarnos más en las posibilidades del individuo, en su capacidad para movilizar y desarrollar esas posibilidades en situaciones de trabajo concretas y evolutivas, lo que nos aleja de las descripciones clásicas de puestos de trabajo.

Los empresarios consideran especialmente oportuno el enfoque basado en la competencia, ya que esta importancia nuevamente reconocida al individuo y su capacidad para evolucionar constituye una fuente de flexibilidad y motivación individual considerable. Hay que pasar de una filosofía de gestión en que el individuo sirve al "sistema" (clasificación en función de exigencias y de tareas prescritas) a una filosofía en que el "sistema" sirve al individuo, teniendo en cuenta la forma en que éste evoluciona, moviliza y desarrolla sus posibilidades de resolver problemas concretos. Cada persona es única y el tiempo necesario para alcanzar determinado nivel varía de una a otra. Lo importante es alimentar la motivación individual para evolucionar y prever una flexibilización del sistema de trabajo y formación que permita a cada

Por otra parte, cuando se observa que en varios países ya no hay sindicatos que negocien esta cuestión en determinadas ramas profesionales, se hace patente el peligro de que se debilite la negociación colectiva en beneficio de la negociación individual, sobre todo en las pequeñas empresas, donde la falta de fuerzas de oposición internas, de protección y reactivación por las organizaciones sindicales, puede conducir a una grave desviación.

FOR: Concretamente, ¿cuáles son los principales problemas que se plantean en una negociación basada en las competencias?

AFT: La negociación dentro de la empresa es el ámbito en que debe articularse lo que el trabajador ha adquirido durante su

1 UNICE: La Unión de Confederaciones de la Industria y de Empresarios europeos (UNICE) se creó en 1958 y reúne a 33 federaciones miembros pertenecientes a 22 países europeos. .

2 CES: La Confederación Europea de Sindicatos (CES) agrupa a 36 organizaciones sindicales de trabajadores de países miembros de la Unión Europea, de la AELC y de otros países



vida y lo que emplea en el ejercicio profesional. Como es sabido, el puesto de trabajo requiere la movilización, en grados variables, del potencial de competencias de que dispone el individuo, de donde surge el riesgo de que la parte no movilizada no sea reconocida ni valorada. En este sentido, la competencia aparece como un elemento muy sujeto a la arbitrariedad del empresario, no sólo en lo que se refiere a las capacidades que va a utilizar entre las múltiples que poseen los trabajadores, sino también al modo de valorarlas. Para nosotros, esta cuestión es especialmente importante en un momento en que la presión del desempleo está llevando a muchas personas, sobre todo jóvenes, a aceptar puestos de trabajo subcualificados.

AM: Cuando un individuo adquiere una cualificación que sirve a su desarrollo profesional, lo lógico es que el nivel y el tipo de sus aspiraciones evolucionen. El empresario debería reconocer tal esfuerzo si no quiere arriesgarse a perder a esa persona. Ahora bien, tal actitud no puede desencadenar automáticamente un ajuste de las remuneraciones o un cambio de puesto.

Esto explica, por otra parte, el dilema con que a menudo se enfrenta el empresario: cualificar al trabajador y arriesgarse a que abandone la empresa, por no poder satisfacer sus exigencias y tener él mismo más posibilidades de movilidad externa, o bien no cualificarle y encontrarse con unos recursos humanos incapaces de responder al cambio tecnológico y organizativo, arriesgándose entonces a una pérdida de competitividad. Se observa hoy un interés creciente por los recursos humanos en las empresas, pues es sabido que una necesidad en materia de tecnología o de información puede satisfacerse de inmediato, mientras que una mano de obra cualificada y productiva no puede "importarse" o prepararse de un día para otro. De todos modos, el equilibrio de posiciones y el compromiso de intereses siguen siendo fundamentales.

FOR: Puesto que, en la actualidad, se pide cada vez más a las personas que sean capaces de adaptarse, de evolucionar y de innovar, ¿cómo ven el reparto de responsabilidades entre la

escuela y la empresa en la producción de las competencias?

AFT: Esta cuestión afecta básicamente a la función de la escuela. La escuela es un universo múltiple, un lugar de educación, de transmisión de conocimientos y de culturas. Es un servicio público diferente de los ámbitos económico y social, pero al mismo tiempo está profundamente imbricada en el conjunto de la organización de la sociedad. La escuela establece así relaciones entre los distintos lugares de conocimientos, económicos, sociales, domésticos, cívicos y profesionales. No obstante, está sometida, por parte de las familias, las empresas, los alumnos o los agentes políticos, a presiones contradictorias que ponen en entredicho su papel social.

Aunque en nuestros debates e intervenciones sobre la escuela, hemos de tener en cuenta la dimensión "empleo", las dificultades que implica una gestión previsional del empleo y de las competencias, junto con el movimiento de destrucción de empleo, nos demuestran que el trabajo y el empleo no pueden definir los límites para las iniciativas de la enseñanza, la formación o la educación permanente.

Hay que cumplir, pues, criterios de democracia, ofreciendo a las personas una formación que les permita actuar como ciudadanos productores de bienes y servicios, y como actores de la sociedad civil; hay que favorecer asimismo la promoción colectiva como aspiración de igualdad. Estos criterios pueden servir de hilo conductor a los tres ámbitos de la formación, que son la enseñanza, la formación profesional y la educación permanente.

Las articulaciones entre la escuela y la empresa están condicionadas por todo ello. De esta suerte, la formación "en alternancia" se convierte en una baza inmediata, en cuanto que puede ofrecer oportunidades de aprendizaje a los jóvenes excluidos del sistema académico y permitirles adquirir conocimientos a partir de lo que hacen concretamente. Para la familiarización con el trabajo se recurre, por otra parte, a la formación continua complementaria.

AFT - "En este sentido, la competencia aparece como un elemento muy sujeto a la arbitrariedad del empresario, no sólo en lo que se refiere a las capacidades que va a utilizar entre las múltiples que poseen los trabajadores, sino también al modo de valorarlas."

AM - "... el dilema con que a menudo se enfrenta el empresario: cualificar al trabajador y arriesgarse a que abandone la empresa, ... o bien no cualificarle ... arriesgándose entonces a una pérdida de competitividad."



AM: Para nosotros, los empresarios, es fundamental tener la seguridad de que podemos disponer rápidamente de cualificaciones que permitan a los individuos ejercer su oficio, evolucionar y, al mismo tiempo, hacer que evolucionen las situaciones de trabajo. En lo que respecta a las competencias, hay que distinguir las competencias generales de las competencias para tareas concretas. La adquisición de las competencias generales debe estar garantizada por el Estado. Deseamos que el nivel de formación general sea bastante alto, e intentamos obtenerlo en todos los Estados miembros mediante un diálogo con la Administración. En el Reino Unido, por ejemplo, pedimos a la escuela que no especialice demasiado, ya que la especialización debe adquirirse en la universidad o en la empresa.

Paralelamente, consideramos que el lugar de trabajo ofrece la oportunidad de adquirir determinadas competencias que no pueden obtenerse en la escuela y que completan las adquisiciones escolares. En consecuencia, se observa un desplazamiento progresivo de la enseñanza hacia el lugar de trabajo y hacia la actuación de personas que desempeñan un oficio y que al mismo tiempo se encargan de la formación, lo que nos aleja del concepto de "aula". Lo que ocurre es que tropezamos con la dificultad de encontrar personas que, en el lugar de trabajo, estén en condiciones de enseñar esas competencias y de evaluarlas de forma fiable.

El papel del Estado consiste en garantizar el equilibrio y la coherencia entre competencias generales y competencias específicas, y entre el corto, el medio y el largo plazo.

La cuestión política que se plantea a escala europea es saber cuáles son las consecuencias de la adopción de un nuevo sistema en los Estados miembros, y a qué acuerdos debe llegarse con los sindicatos y con las instituciones de educación y formación. Creo que la Comisión, junto con el CEDEFOP, tiene un papel que desempeñar al respecto.

FOR: ¿Cómo ven la cuestión de la evaluación de las competencias adquiridas en el lugar de trabajo?

AM: Se trata de una cuestión muy importante, que presenta aspectos tanto políticos como técnicos. Por un lado, se plantea el problema del reconocimiento social del resultado de la evaluación y, por tanto, de su fiabilidad. Por otro lado, no se puede disociar la evaluación de una cuestión de doble filo, como es la movilidad.

Desde el punto de vista de los empresarios, hay dificultades para resolver la cuestión de la evaluación de las competencias adquiridas en el lugar de trabajo, ya que exigiría la presencia en éste de personas capaces de realizarla de forma fiable. De hecho, en varios países los mandos intermedios actuales no tienen experiencia en procesos de evaluación y validación de las competencias.

En todo caso, sería inaceptable, para el individuo y para el empresario, que la responsabilidad de la evaluación descansase exclusivamente en este último. La evaluación, el reconocimiento y/o la validación sólo pueden corresponder a las instituciones competentes en este ámbito. En el Reino Unido, por ejemplo, se puede recurrir a un organismo de certificación, que envía al lugar de trabajo personas competentes en la materia.

La baza política consiste en construir un sistema que permita un doble reconocimiento, tanto por la empresa como por las instituciones de formación; de otro modo, la cualificación, aun estando certificada, no sería remunerable. Para ello hay que desarrollar una estrategia de control de calidad, y el Estado tiene, sin duda, un papel fundamental que desempeñar, vigilando muy de cerca esta evolución.

A escala comunitaria, la Comunidad, junto con el CEDEFOP, también tiene un papel que desempeñar al respecto: por un lado, analizar la forma en que se han realizado hasta ahora la evaluación, el reconocimiento y/o la validación de los aprendizajes en los distintos países; por otro, desarrollar un importante trabajo terminológico, que permita crear las condiciones para el debate entre los interlocutores sociales.

AFT: Si se considera que la evaluación debe conducir a un reconocimiento de aquello que adquieren las personas en el

AM - "La baza política consiste en construir un sistema que permita un doble reconocimiento, tanto por la empresa como por las instituciones de formación; de otro modo, la cualificación, aun estando certificada, no sería remunerable."



ejercicio de su trabajo, se trata, en efecto, de una cuestión muy importante, que por el momento carece de respuesta. En todo caso, se plantean varios problemas, tanto en lo que se refiere a la definición de los contenidos del trabajo y la formación como a la intervención de los distintos agentes (empresarios, sindicatos, Estado).

Hay tareas que excluyen competencias intrínsecas del individuo. En determinadas evaluaciones de funciones no se valoran competencias efectivamente aplicadas, como se observa, en particular, cuando funciones idénticas se describen de formas diferentes. Por ejemplo, escuchar a hombres y mujeres hablar sobre un mismo oficio resulta muy revelador de los distintos sistemas de valores subyacentes. A menudo se comprueba que las mujeres llevan a cabo un trabajo distinto de lo que sugiere su descripción funcional, un trabajo impregnado de responsabilidades diversas, no verbalizadas explícitamente; este fenómeno se observa con menos frecuencia entre los hombres.

Como interlocutores sociales, estas son las cuestiones sobre las que tenemos que intervenir. Los poderes públicos tienen, por otra parte un papel muy importante que desempeñar en materia de reconocimiento de las adquisiciones a través de la experiencia profesional (y la certificación de las formaciones); pero ese papel debe replantearse en cuanto al fondo y la forma.

Antes de dar una respuesta a esta cuestión, se necesitan estudios y trabajos de investigación. El CEDEFOP puede aportar una información básica indispensable para el debate político.

FOR: ¿Podría decirse que el enfoque basado en las competencias puede hacer caducos los acuerdos existentes entre empresarios y sindicatos?

AFT: En la determinación de las cualificaciones hay un elemento dinámico: la prueba es que estamos hablando de ellas. Si se examinan los distintos países, se observa que las organizaciones de empresarios y las organizaciones sindicales han sentido la necesidad de redefinir las clasificaciones, uno de cuyos componentes son las cualificaciones. La organiza-

ción del trabajo ha cambiado y las transformaciones tecnológicas introducen toda una serie de elementos nuevos que hay que tener en cuenta. La dificultad es que, al redefinir qué tareas deben realizar efectivamente los trabajadores, se tropieza con el problema de la gran diversidad de modos de organización del trabajo que coexisten hoy en día.

Es necesario, por tanto, proseguir este trabajo de redefinición de las cualificaciones, para adaptarlas mejor a los cambios en los sistemas de trabajo y empleo, y la negociación colectiva constituye la garantía de ello. Existen determinados aspectos que quisiera subrayar al respecto. Por un lado, hay que pensar cada vez menos en un ajuste estricto entre formación y empleo y considerar que todo esfuerzo de codificación mecánica de las cualificaciones está abocado al fracaso; por otro, se observa un desplazamiento de trabajadores de la producción industrial al sector de servicios, lo que obliga a revisar nuestros enfoques, todavía muy influidos por referencias vinculadas al sector industrial. Por último, debería examinarse más de cerca la cuestión de la representación social de las cualificaciones: ¿por qué una enfermera o un profesor son menos valorados que otros profesionales, como los ingenieros industriales, cuando la formación respectiva, en términos de duración, es equivalente? ¿Se valoran menos los actos humanos que los actos técnicos? La cuestión de la competencia plantea este tipo de interrogantes. Lo que subyace es una cuestión política, relacionada con la forma en que las sociedades se estructuran y se organizan.

FOR: ¿Cuáles son, en su opinión, las bazas de la “cartera de competencias” que se debate en este momento a escala comunitaria?

AM: La elaboración de una “cartera de competencias” me parece una idea muy buena para ayudar a identificar lo que los individuos han hecho y adquirido. Se trata de un instrumento cuya primera cualidad debería de ser su “comprensibilidad” por grupos diferentes, de unos y otros países. Para ello, hay que llegar a una forma de estructura, de conceptos y de lenguaje que permita una lectura de las competencias en el marco de culturas diferentes.

AFT - “Los poderes públicos tienen, por otra parte un papel muy importante que desempeñar en materia de reconocimiento de las adquisiciones a través de la experiencia profesional (y la certificación de las formaciones); pero ese papel debe replantearse en cuanto al fondo y la forma.”



AM - "Necesitamos una herramienta capaz de transmitir una información simple y clara de un Estado miembro a otro, una herramienta que sirva tanto a los empresarios como a los individuos."

AFT - "Por supuesto, para los trabajadores es esencial disponer de una herramienta que les permita hacer valer lo que han hecho, lo que han adquirido. Pero el gran interrogante es la forma de la herramienta y sus condiciones de aplicación."

No es una tarea fácil, y todos los debates mantenidos hasta ahora demuestran la existencia de un problema de terminología y de conceptos. La "cartera", tal como se está debatiendo, todavía requiere muchos debates, pero en mi opinión sería prematuro que los interlocutores sociales abandonasen la idea ante las dificultades actuales, al menos mientras no presenten hipótesis de trabajo más consistentes.

Necesitamos una herramienta capaz de transmitir una información simple y clara de un Estado miembro a otro, una herramienta que sirva tanto a los empresarios como a los individuos.

Aunque el objetivo no es cambiar ni armonizar los sistemas de cualificación de los distintos países, creemos que esta herramienta podría servir de estímulo para mejorar la calidad de los sistemas, ya que pondría en paralelo lo que son las cualificaciones en los distintos Estados miembros.

AFT: La "cartera de competencias" fue introducida por la Comisión como consecuencia de una decisión del Consejo de Ministros sobre las cualificaciones, una vez comprobado que el ejercicio sobre la "correspondencia de las cualificaciones" no respondía a los objetivos establecidos de transparencia y movilidad.

Ahora bien, para aceptar un nuevo instrumento en la mesa de negociaciones, hay que precisar bien cuál es su objetivo y cuáles son las condiciones para su realización. Por supuesto, para los trabajadores es esencial disponer de una herramienta que les permita hacer valer lo que han hecho, lo que han adquirido. Pero el gran interrogante es la forma de la herramienta y sus condiciones de aplicación.

Desde nuestro punto de vista, habría que considerar la articulación de varias respuestas, a fin de aumentar las posibilidades de transparencia y movilidad.

Una primera respuesta consistiría en crear "centros de orientación", dotados del personal con la competencia necesaria, reconocida a escala europea, y a los que los trabajadores pudieran dirigirse voluntariamente para elaborar su "cartera". En nuestra opinión, es algo muy

diferente de la elaboración de vastos curriculum vitae, tanto más cuanto que, como es sabido, en cada empleo se valoran elementos diferentes, dependiendo de las exigencias.

Una segunda respuesta podría ser la creación en los Estados miembros de un "balance de competencias", como el introducido en Francia. En un acuerdo paritario firmado en ese país por los interlocutores sociales, aparece por primera vez, formalmente, el término "competencia individual". Se ha reconocido también el derecho al balance de competencias: los trabajadores tienen derecho, cada cinco años, a hacer un balance de cualificaciones, incluidas sus competencias. Este derecho, reconocido por la ley, significa que un trabajador puede obtener un permiso para hacer un balance de competencias y que este permiso debe ser remunerado por los Fondos de formación profesional, que son gestionados paritariamente por los interlocutores sociales. La ley prevé asimismo, y esto también ha sido objeto de negociación, que el empresario incluya en el plan de formación de la empresa balances de competencias para sus trabajadores.

Una última respuesta consistiría en proporcionar a los trabajadores información sobre los sectores en que deseen trabajar de otros países: cuáles son las tareas del mismo oficio en otro país, cuáles son las condiciones de acceso a esos oficios, cuáles son el objeto y la forma de las negociaciones realizadas. El papel de las instituciones comunitarias es especialmente importante al respecto.

Europa - internacional

Información, estudios e investigación comparada

El sistema de formación profesional: en Dinamarca (DA) en Francia (FR) en el Reino Unido (EN, IT, PT, D) y en Países Bajos (NL)

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993

Tras una presentación del contexto administrativo, demográfico y económico y un breve análisis histórico de los sistemas de formación, estas monografías nacionales examinan el funcionamiento de la formación inicial y la formación continua, las instancias responsables, el papel de los interlocutores sociales y la financiación, indicando por último las tendencias y la evolución actual del sistema.

Systemes et procédures de certification des qualifications en vigueur dans la Communauté européenne

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Berlín, Panorama, nº 17, 1993, 103 págs.
DE, EN, FR
Puede solicitarse gratuitamente al CEDEFOP

En este compendio se comparan doce estudios nacionales sobre los sistemas de formación profesional y la obtención de los títulos de cualificación. Se ofrece una visión general de los sistemas de formación, junto a un estudio de los sistemas de cualificación y de obtención de los títulos estructurado por niveles de cualificación. En los cuadros sinópticos figuran los diferentes tipos de títulos, la manera de obtenerlos y la edad media a la que se obtienen, así como los niveles de competencia institucional y la modalidad de evaluación.

El CEDEFOP ha publicado un resumen de este compendio y los cuadros sinópti-

cos en Flash 6/93. Los estudios nacionales, aparecidos en la serie Panorama, pueden solicitarse gratuitamente al CEDEFOP.

L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne

Lassibille G.; Paul J.J.
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Berlín, 1993, Panorama, nº 14, 59 págs.
FR
Puede solicitarse gratuitamente al CEDEFOP

En el marco de la preparación de una opinión común sobre las modalidades que puedan facilitar el acceso a la formación, el CEDEFOP encargó la realización de un estudio sobre las modalidades teóricas y prácticas de acceso a la formación profesional continua en tres sectores profesionales: construcción-edificación, electricidad-electrónica, oficina-administración. En este resumen, basado en seis informes especializados por países y sectores, se analizan en primer lugar las prácticas de formación continua por sectores y, después, se presenta el método de comparación.

Dos de los informes especializados, aparecidos en la serie Panorama, pueden solicitarse gratuitamente al CEDEFOP.

Perfiles profesionales. Restauración y rehabilitación del patrimonio arquitectónico

Paulet J.L.
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Berlín, 1993, Panorama, nº 18, 29 págs.
FR, EN, ES, IT
Puede solicitarse gratuitamente al CEDEFOP

Selección de lecturas

Sección realizada por Maryse Peschel y el servicio de documentación del CEDEFOP, con el apoyo de los miembros nacionales de la red documental (véase la última página de esta sección)

Esta sección "selección de lecturas" ofrece una reseña de las publicaciones más importantes y recientes relativas a la evolución de la formación y las cualificaciones a escala europea e internacional. Privilegiamos las obras de carácter comparativo, señalando asimismo estudios nacionales realizados dentro de programas europeos e internacionales, análisis sobre el impacto de acciones comunitarias en los estados miembros y estudios sobre algún país visto exteriormente. La sección "a escala de los estados miembros" reúne una selección de publicaciones nacionales importantes.





Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior europea. Métodos y mecanismos.

Comisión de las Comunidades Europeas - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Estudios nº 1, 1993, 28 págs. + anexos
ISBN 92-826-6392-2
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Este informe ofrece una visión sintetizada de los mecanismos y métodos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior en los Estados miembros y en los países de la AELC.

Les compétences administratives et financières en matière d'éducation et de formation dans la Communauté européenne

Unidad Europea de Eurydice. Elaborado por la Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Bruselas, EURYDICE, 1993, 26 págs.
DE, EN, FR
Puede solicitarse a EURYDICE

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unidad Europea de Eurydice. Elaborado por la Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Bruselas, EURYDICE, 1993, 71 págs.
DE, EN, FR
Puede solicitarse a EURYDICE

Les principaux systèmes d'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unidad Europea de Eurydice. Elaborado por la Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Bruselas, EURYDICE, 1993, 32 págs.
DE, EN, FR
Puede solicitarse a EURYDICE

El empleo en Europa 1992

Comisión de las Comunidades Europeas - Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones

Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993, 206 págs.
ISBN 92-826-6055-9
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Publicado también en la serie "Documentos" de la Comisión de las Comunidades Europeas: COM(93) 314

La Formation Professionnelle. Perspectives internationales

Laflamme G.
Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Université Laval - Quebec
Ginebra, OIT (Collection Instruments de Travail), 1993, 277 págs.
ISBN 2-920259-16-4
FR, EN

Esta recopilación reúne los textos de un coloquio internacional celebrado en septiembre de 1992 en Quebec. Su objetivo era determinar los retos que deben afrontar los sistemas de formación profesional en los distintos países industrializados, identificar sus peculiaridades a través de determinados elementos y facilitar puntos de referencia sobre los métodos y medios que han de utilizarse para garantizar el mayor grado de eficiencia en un sistema de formación profesional. Algunos organismos nacionales e internacionales plantearon preguntas relacionadas con esta cuestión a especialistas de diversos países (Alemania, Bélgica, Canadá, Suecia, Estados Unidos, Francia, Suiza, Japón, Reino Unido y Austria). Los diferentes análisis ponen de manifiesto la importancia de la formación profesional para el desarrollo industrial, ya que es un elemento esencial en la investigación de la calidad y la innovación y ofrece soluciones para aumentar la capacidad competitiva.

Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. L'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles. Séminaire du 27 au 30 octobre 1992

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)
París, 1992, paginación múltiple. Difusión limitada, próxima aparición.
EN, FR

Esta recopilación recoge los textos utilizados por los grupos de trabajo en un





seminario centrado en la evaluación, la certificación y el reconocimiento de las cualificaciones y de las competencias profesionales. Se organizaron grupos de reflexión sobre los temas siguientes: las repercusiones de los diferentes enfoques de evaluación y de certificación en los programas y en el sistema pedagógico, el papel de la evaluación y de la certificación en el funcionamiento del mercado de trabajo y del mercado de formación, transferibilidad de las cualificaciones, la experiencia europea y las enseñanzas extraídas de la experiencia de Quebec; la aplicación de la evaluación, de la certificación, de la validación y de la homologación.

L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'informations statistiques/Education in OCDE Countries. A Compendium of Statistical Information

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)
París, 1993, 131 págs.
ISBN 92-64-03890-6
EN, FR

Esta recopilación facilita estadísticas e información sobre los sistemas educativos de los países de la OCDE relativas a los cursos 1988/89 y 1989/90. Los datos estadísticos se refieren a las cifras de alumnos matriculados en los diferentes ciclos y niveles de enseñanza, al número de alumnos que ha finalizado sus estudios con o sin diploma, a los profesores y a los gastos. Los sistemas de educación de los países de la OCDE se presentan en forma de diagramas que recogen en la mayoría de los casos los cambios más recientes. Se ofrecen asimismo las previsiones sobre el número de alumnos en los diferentes ciclos para después del año 2000.

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OCDE Indicators

Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI) - Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)
París, OCDE, 1993, 259 págs.
ISBN 92-64-03894-9
EN, FR

Esta segunda edición se refiere al año académico 1990/91. Incluye un conjunto de 38 indicadores que permiten no sólo examinar diversos aspectos de la política educativa (el nivel de inversiones, las modalidades de financiación y de contratación, las instancias que adoptan las decisiones importantes, los índices de escolarización, la selección de alumnos, los resultados obtenidos y el índice de aprobados en los exámenes), sino también identificar los niveles y los tipos de enseñanza que reducen el riesgo de desempleo.

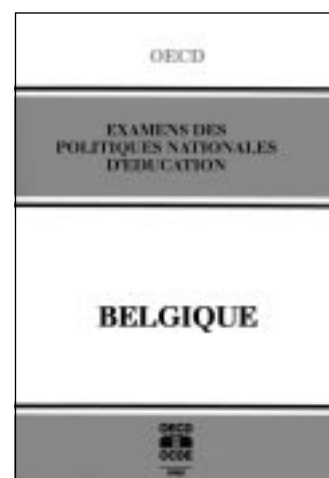
Examens des politiques nationales d'éducation - Belgique

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)
París, OCDE, 1993, 142 págs.
ISBN 92-64-239898
EN, FR

Se trata del primer estudio de la OCDE sobre la política educativa en Bélgica. Las características del contexto belga han cambiado mucho en 25 años y se han introducido grandes modificaciones en todos los niveles del sistema: la escolarización ha alcanzado niveles sin precedentes y se ha reformado el marco constitucional en el curso de la evolución hacia un sistema federal adaptado a las circunstancias locales. En materia de enseñanza, cada una de las tres comunidades, flamenca, francófona y germanófona disfruta de una autonomía casi absoluta. Este informe hace hincapié en los problemas pendientes de solución: igualdad de oportunidades, recursos humanos y materiales. Los especialistas de la OCDE se hacen eco también de la falta de análisis prospectivos y de bases de datos fiables para una mejor gestión de los sistemas.

Lifelong education in selected industrialized countries. Report of IIEP/NIER seminar (IIEP, Paris, 7-9 December 1992)

Atchoarena D.
International Institute for Educational Planning (IIEP)
National Institute for Educational Research (NIER), Tokio
París, IIEP, 1993, 199 págs.
EN
IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix, F-75116 Paris





Este seminario se celebró en el marco de un proyecto de investigación conjunto entre el IIEP y el NIER sobre la educación permanente en Francia, Alemania, Japón, Federación Rusa, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos. Después de la presentación de los estudios del NIER sobre Japón, se invitó a los participantes a analizar y comparar las experiencias nacionales en aspectos clave de la educación permanente: las tendencias en la oferta, teniendo en cuenta la participación de la industria y de la enseñanza superior, las innovaciones y el papel de la cooperación internacional. La primera parte de este informe es una síntesis de los debates desarrollados; la segunda parte contiene los ponencias nacionales presentadas en el seminario.

Morin P.; Riera J-C.

París, Racine Editions, La Documentation française, 1993, 94 págs. ISBN 2-84108-001-3

FR

En esta monografía se describe la introducción de prácticas innovadoras en materia de gestión de recursos humanos en una empresa industrial de mediano tamaño, la creación de una asociación transnacional con una empresa homologada de Alemania y sus influencias mutuas. La cooperación entre ambas empresas ha dado lugar a la creación de un instrumento de formación continua abierto y de carácter transnacional.

Compétences et Alternances

Jedliczka D.; Delahaye G.

París, Liaisons, 1994, 200 págs.

ISBN 2-87880-085-0

FR

Mediante esquemas y ejemplos, esta obra se hace eco de los puntos de vista de las empresas, de los trabajadores y de los formadores sobre los sistemas de formación en alternancia desarrollados en Francia; muestra asimismo cómo actúan estos agentes para construir, gestionar y desarrollar el capital de las competencias. Se esboza una comparación con Alemania y Reino Unido.

Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison

Oulton, N.

Londres, 1993

EN

Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research, 7 Dean Trench Street, Smith Square, UK-London SW1P 3HE

En esta obra se analiza si las exportaciones del Reino Unido admiten la comparación con las de Alemania, se confrontan los principales niveles de destreza profesional en los dos países y se estudia si las diferencias en los resultados de la exportación se deben a las diferencias existentes en los niveles de capacitación. Se lleva a cabo un estudio en cinco mercados de exportación clave, evaluando los efectos de la falta de destrezas profesio-



L'Europe et l'insertion par l'économie

Lejeune R.

París, ed. Syros, 1993, 231 págs.

ISBN 2-86738-913-5

FR

Actas de las Sesiones Europeas de Integración Económica, organizadas por el Centro de Jóvenes Dirigentes de la Economía Social (CJDES) y el diario Le Monde en noviembre de 1992. La primera parte se centra en el concepto de la integración económica en los países de la Comunidad, en especial en Francia, Bélgica, Alemania, España y Reino Unido, tratando de extraer las enseñanzas de un enfoque europeo. En la segunda parte se proponen criterios de clasificación para cada país de la CE: datos que sirven de puntos de referencia, iniciativas de apoyo a la integración, medidas de promoción del empleo y la formación. En la tercera parte se recogen las intervenciones de los representantes de diversas autoridades sobre la actuación de los poderes públicos franceses en el ámbito de la integración económica. En los anexos figuran las diversas redes europeas que trabajan en este ámbito y una lista por países de los agentes europeos participantes en la organización de estas sesiones.

Les entreprises face à l'Europe: le défi formation d'Alleward Aciers. Modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational





nales en el nivel relativo de éxito de las exportaciones de los dos países.

Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper

Evans, K.; Bynner, J.

Londres, 1993

EN

Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK-London EC1V 0HB

En el Reino Unido se considera que la formación profesional es un medio de proporcionar a los jóvenes las destrezas que necesitan los empresarios. En Alemania, el objetivo de la formación profesional es más amplio, ya que se trata de preparar a los jóvenes como ciudadanos. Así se desprende de los resultados de un estudio realizado entre los jóvenes alemanes e ingleses. Mediante la utilización de cuestionarios y entrevistas, se llevó a cabo un estudio comparativo entre jóvenes con más de 16 años residentes en ciudades de características similares de los dos países en función de su destino profesional probable. Uno de los resultados más interesantes es la constatación de que en condiciones económicas favorables, el sistema inglés de formación profesional preparatoria ofrece una gama muy amplia de oportunidades de empleo. En cambio, el sistema alemán facilita apoyo institucional durante más tiempo, permitiendo a los jóvenes superar las dificultades personales y económicas.

Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries

Raffe D.

Edimburgo, The University of Edinburgh, 1993, sin paginación

EN

Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleuch Place, UK-Edinburgh EH8 9LW

Este informe analiza la experiencia de la estructuración en módulos de la formación profesional inicial en seis Estados miembros de la Comunidad Europea. Esta nueva organización se ha introducido para diversificar la formación profesional y la oferta de formación (VET). El objetivo de esta innovación es aumentar la flexibili-

dad y la capacidad de respuesta ante los cambios económicos, tecnológicos y sociales de la oferta de formación, mejorando así su coherencia y su eficiencia como sistema. Mediante un estudio detallado de la estructuración en módulos llevada a cabo en seis instituciones de enseñanza, cada una en un país, se examina en qué medida se ha difundido la utilización de módulos en la oferta de formación profesional inicial en los Estados miembros de la CE, cuándo fueron introducidos, qué tipo de cursos se han estructurado en módulos y a qué tipo de estudiantes están orientados, cómo se han diseñado los módulos y los sistemas modulares y cuáles son los objetivos y las estrategias de estas reformas.

The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s

Clarke L.

Berkshire, Chartered Institute of Building, 1993, sin paginación

EN

Chartered Institute of Building, Englemere, Kings Ride, Ascot, UK-Berkshire SL5 8BJ

Es una publicación reciente que recoge los resultados de tres proyectos de investigación desarrollados en el decenio de 1980 sobre la organización y la oferta de formación en los emplazamientos de obra. Se comparan las prácticas de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. En este informe se analizan los conceptos de destreza y formación, la aplicabilidad de la idea de pérdida de las destrezas, las destrezas transferibles, la distinción entre destrezas generales y específicas, y los cambios en la división del trabajo en la industria de la construcción durante el decenio de 1980.

La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système

Lasserre R.; Lattard A.

Centre d'Information et Recherche sur l'Allemagne Contemporaine,

CIRAC

Paris, 1993

ISBN 2-905518-24-3

FR





Dos autores franceses analizan los logros del sistema de formación alemán, que se basa fundamentalmente en una participación muy amplia de las empresas en la formación inicial, y exponen sucintamente los pros y los contras del "sistema en alternancia (dual) a la alemana". Después de delimitar su contexto histórico y describir su marco institucional, los autores estudian los resultados de este sistema analizando la calidad de las formaciones impartidas, su coste y su rentabilidad económica y, finalmente, su eficiencia en términos de inserción profesional. En la última parte, de carácter evaluativo y prospectivo, se hace un balance en el que se sopesan sus ventajas y sus puntos débiles.

otro texto intenta explicar el proceso de integración económica emprendido en Europa, a partir de una crítica de diversos enfoques. Se exponen también las políticas de formación de reconversión en los distintos países y los retos planteados por la comparabilidad y el reconocimiento de las cualificaciones en Europa. Finalmente, uno de los artículos aborda los cambios que está experimentando la formación profesional en los países del Este. Al final de este número se incluye una amplia bibliografía.

Unión Europea: Políticas, programas, agentes

Le système dual allemand, fissures et dynamique; quelques enseignements de comparaisons internationales

Drexel I.; Marry C.; Le Tiec C. y cols.
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
París, en Formation Emploi n° 43, La Documentation Française, págs. 3-54
ISSN 0759-6340
FR

Los sistemas de formación alemán y francés han evolucionado siguiendo orientaciones opuestas. Esta obra se inicia con un artículo en el que se compara la formación y el acceso al empleo de los oficiales de maestría (nivel intermedio entre los obreros y los ingenieros) en Francia y en Alemania; sigue una crítica de las tesis defendidas en el artículo anterior y la respuesta del autor. Finalmente hay dos artículos en los que se lleva a cabo un análisis comparativo de los sistemas educativos y de la inserción profesional en Alemania y en Estados Unidos.

Numéro spécial Europe

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
París, en Formation Emploi n° 42, La Documentation française, 108 págs.
ISSN 0759-6340
FR

Este número está dedicado a las cuestiones europeas en materia de empleo y formación. En dos artículos se analiza el gran mercado de trabajo europeo y el funcionamiento de los mercados nacionales;

Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco.

Comisión de las Comunidades Europeas
Luxemburgo, Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento 6/93, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993, 160 págs.
ISBN 92-826-7001-5
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Un segundo volumen recoge las aportaciones de los Estados miembros en lengua original: Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco - Parte C; ISBN 92-826-7071-6

Esta obra responde a la petición que el Consejo Europeo de Copenhague hizo a la Comisión, encomendándole la elaboración de un Libro blanco en el que se diseñara una estrategia a medio plazo para promover el crecimiento, la competitividad y el empleo. Está inspirado en las aportaciones de los Estados miembros y su contenido se basa en los debates que se están llevando a cabo en cada país entre el Estado y los interlocutores sociales. Desde un punto de vista esencialmente económico, este libro propone algunas orientaciones generales para alcanzar el objetivo de una economía saneada, abierta, descentralizada, competitiva y solidaria.





Propuesta de decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea LEONARDO da Vinci

Comisión de las Comunidades Europeas COM (93) 686 final, 21.12.93, 61 págs.
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63077-9
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Esta propuesta se inscribe en el marco general establecido por el Libro blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo. Basándose en la experiencia adquirida con los diferentes programas comunitarios de formación profesional, el objetivo principal de este programa es garantizar la aplicación de una política de formación profesional que sirva de apoyo y complemento a las acciones de los Estados miembros y fomentar la cooperación entre los países para la creación gradual de un espacio abierto para la formación y las cualificaciones profesionales. Este programa establece un marco común de objetivos para la acción de la Comunidad, que se presenta en tres partes: medidas de apoyo a la calidad de los sistemas, de los instrumentos y de las políticas de los Estados miembros; medidas de apoyo a la capacidad de innovación en las acciones en el mercado de la formación; red y medidas de acompañamiento - promoción de la dimensión europea.

Propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se crea el programa de acción comunitario "SOCRATES"

Comisión de las Comunidades Europeas COM (93) 708 final, 03.02.93, 78 págs.
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63808-7
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Con esta propuesta, la Comisión intenta reforzar el conjunto de las acciones comunitarias desarrolladas en el ámbito de la educación, la formación profesional y la juventud, simplificándolas y racionalizándolas. El objetivo del programa SOCRATES es la promoción de actividades surgidas de la cooperación trans-

nacional, en las que participen los Estados miembros. Estas actividades pueden clasificarse en tres categorías: la enseñanza superior, la dimensión europea de la educación y las medidas transversales encaminadas a promover los conocimientos lingüísticos en la Comunidad, el sistema de aprendizaje, la educación abierta y la enseñanza a distancia, y la información.

Les qualifications requises pour une Europe compétitive et solidaire. Les perspectives des ressources humaines dans les années 1990

Comisión de las Comunidades Europeas - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Bruselas, 1993, 42 págs.
DE, EN, FR

Comisión de las CE - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud, rue de la Loi 200, B-1049 Bruselas

Después de trazar un panorama de la importancia fundamental de los recursos humanos para el desarrollo económico y social, el informe se centra en las cualificaciones: tendencias (por profesiones y sectores), déficit, demanda de nuevas competencias, perspectivas y terminología. Se proponen algunos enfoques para responder a las cuestiones cruciales: ¿qué hay que hacer para aumentar la calidad de los recursos humanos y hacer frente con éxito a los cambios? ¿Qué reformas son necesarias en los sistemas de educación y de formación para crear nuevas cualificaciones?

¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? Reacciones al Memorándum

Comisión de las Comunidades Europeas - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Estudios nº 2, 1993, 70 págs.
ISBN 92-826-6401-5
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

El Memorándum sobre la educación superior, publicado por la Comisión en 1991, suscitó muchas discusiones en los Estados miembros y en los países de la AELC. Estos debates permitieron elaborar las





respuestas que se resumen y analizan en este documento. Los elementos principales del problema se han estructurado en cinco temas que reflejan las preocupaciones más apremiantes expresadas en las respuestas: objetivos culturales, movilidad y lenguas, actitud abierta hacia los estudiantes y los adultos, políticas de calidad, financiación.

*Se pueden solicitar dos informes complementarios que recogen los resúmenes de las respuestas y los informes por temas a la Task Force Recursos Humanos (DE, EN, FR): **Réponses au Mémorandum sur l'enseignement supérieur. Résumé des rapports nationaux et des rapports des organisations européennes, 1993, 83 p. / Réponses au Mémorandum sur l'enseignement supérieur. Rapports thématiques, 1993, paginación especial***

Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Jeunesse

Merle V.; Bernard Brunhes Consultants
París, 1992, 42 págs.

FR

A la venta en BBC, 89, rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Paris

Tras definir las diferentes acepciones del mercado europeo de las cualificaciones y analizar sus principales riesgos, el autor propone vías y medios de acción comunitaria en este ámbito. Se pretende que este análisis, en el que se enuncian algunos de los principios fundamentales, sirva de base para una futura reflexión sobre la realización del mercado europeo de las cualificaciones.

Libro verde. Política Social Europea. Opciones para la Unión

Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales
Comisión de las Comunidades Europeas
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993, 108 págs.

ISBN 92-826-6897-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

El objetivo del Libro verde de la Comisión es promover un amplio debate en

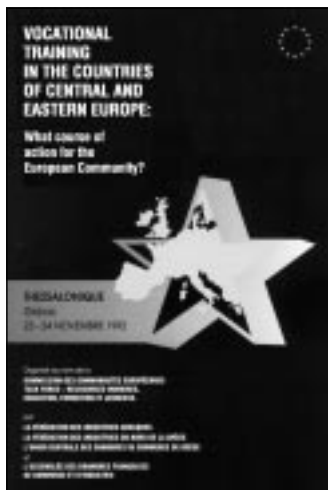
todos los Estados miembros sobre el futuro de la política social en la Unión Europea. La Comisión seguirá atentamente este debate para utilizarlo como base de discusión junto con el Libro blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo. El Libro verde está dividido en tres partes. La primera expone los resultados alcanzados por la Comisión en este ámbito. La segunda se centra en el desafío social y analiza el riesgo de que disminuya la cohesión social y las amenazas que se cierren sobre importantes objetivos comunes, como la protección social y un nivel de empleo elevado. Se hace hincapié en el aumento del desempleo y en los métodos para mejorar el sistema de producción de la Comunidad y garantizar su capacidad competitiva. Se insiste en el tema de las oportunidades para los jóvenes y la igualdad de oportunidades laborales y sociales para las mujeres, los minusválidos, los inmigrantes, la población de las zonas rurales y los ancianos. En la tercera parte, se estudian las respuestas posibles de la Unión a estos desafíos, desde el punto de vista de los deseos de los Estados miembros y de los objetivos que la Comunidad se ha fijado. Este documento termina con una conclusión y un resumen de las cuestiones más sobresalientes. Se incluyen cinco anexos: un breve análisis de las aportaciones externas, una lista de actos legislativos no exhaustiva, la situación de las iniciativas dentro del programa de acción para la aplicación de la Carta Social de 1889, el diálogo social europeo y una lista de programas, redes y observatorios.

La formation professionnelle dans les pays d'Europe central et orientale: quelle action pour la Communauté européenne. Actes du Symposium, Thessalonique, 23-24 novembre 1992

Comisión de las Comunidades Europeas - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud; Federación de industrias Griegas, Federación de Industrias del Norte de Grecia, Unión Central de Cámaras de Comercio de Grecia; Assemblée des Chambres Françaises de commerce et de l'industrie (ACFCI)
París, ACFCI, 1993, 79 págs.

DE, EN, FR, GR

A la venta en la ACFCI, 45, AV. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16





El objetivo de este simposio era evaluar la ayuda concedida durante tres años por la CE a los países del Este en materia de formación profesional y establecer las condiciones para una intervención a más largo plazo. Se reproduce el texto de los discursos de apertura y de clausura y una síntesis de las intervenciones centradas en la identificación de las necesidades, la evolución de los sistemas de formación profesional y la valorización de los recursos humanos en el desarrollo económico y social.

PETRA 6. Qualitative aspects of alternance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark

Houman Sorensen J., Magnussen L., Novoa A., etc

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação Copenhagen, 1993, 205 págs.

EN

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigensgade 13, DK-1316 Kobenhavn K

La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux

Blanpain R.; Engels C.

Instituut voor Arbeidsrecht, Katholieke Universitat Leuven (KUL), Task Force Recursos Humanos, FORCE

Brujas, Die Keure, 1993, 189 págs.

ISBN 90-6200-690-6

FR

Este estudio sobre el papel de los interlocutores sociales en la formación profesional continua se inscribe en el marco de los análisis llevados a cabo por la Comunidad Europea -programa FORCE- sobre los convenios colectivos en materia de formación profesional continua en los Estados miembros. En el contexto europeo, este estudio belga analiza en qué medida los representantes de los trabajadores y de los empresarios emprenden iniciativas comunes en materia de formación permanente de los trabajadores, centrándose en las prácticas más innovadoras e interesantes.

A report on continuing vocational training in Denmark. FORCE. Article 11.2

Nielsen, S.P.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse; Comisión de las Comunidades Europeas - Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación, Juventud Copenhagen, 1993, 130 págs.; 56 págs.

EN (parte 1); DA (parte 2)

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigensgade 13, DK-1316 Kobenhavn K

En este informe, elaborado por la SEL para la Comisión como parte del programa FORCE, se describe de manera ordenada el sistema danés de formación profesional continua. La primera parte consiste en una monografía nacional con una descripción y un análisis global del sistema. En la segunda parte se ofrece una presentación sistemática de las nuevas iniciativas danesas de formación profesional continua y de las actividades desarrolladas en los dos últimos años. El Gobierno danés ha decidido duplicar el número de plazas de formación profesional continua entre 1994 y el año 2000. En este informe se examinan asimismo las nuevas medidas e instrumentos de las políticas danesas en este ámbito.

Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario

Pitoni I.; Tomassini M.; Scongiaforno C.

Instituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)

Milán, Angeli, 1994, 148 pág.

ISBN 88.204-8108-1

IT

El objetivo de este estudio es realizar una valoración de la participación italiana en el programa COMETT, que promueve la cooperación entre las universidades y las empresas en materia de formación tecnológica. Los proyectos realizados durante los siete años de aplicación de COMETT ofrecen una amplia muestra de resultados, de cuyo análisis pueden extraerse enseñanzas muy útiles para la nueva orientación comunitaria en materia de formación. Este texto intenta exponer las posibilidades, problemas y perspectivas de desarrollo de las creaciones del



COMETT en el ámbito de las estructuras y de los productos de formación. Se ofrece además un panorama general de los resultados más importantes alcanzados por Italia a través de su participación en este programa.

Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)

Tomassini M.; Nanetti M.; Turrini M.
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)
Milán, Angeli, 1993, 256 págs.
ISBN 88-204-8108-4
IT

Como se definió en la conferencia celebrada en Roma en el otoño de 1992, innovación significa no sólo responder a las demandas de cambio, sino sobre todo crear nuevos modelos de aprendizaje. Este estudio se divide en dos partes. En la primera figuran las actas de la conferencia; la segunda incluye una serie de boletines elaborados en el marco de la actividad de seguimiento de los proyectos de formación que en esa época eran llevados a cabo por la sección italiana de la red Eurotecnet.

Euroqualification info 1

Euroqualification
Bruselas, Euroqualification, 1993, 68 págs.
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Puede solicitarse gratuitamente a Euroqualification, rue Duquesnoy 38-Boîte 13, B-1000 Bruselas

Euroqualification es una iniciativa de trece organismos nacionales de formación y de cualificación profesional de los doce Estados miembros de la Comunidad Europea. Se trata de un programa cofinanciado por una duración de tres años, cuyo objetivo es el desarrollo de una formación profesional de dimensión europea en la que participen 6000 estudiantes en prácticas de 40 profesiones incluidas dentro de 12 sectores profesionales, con la colaboración de una asociación de empresas que promueva la movilidad de los trabajadores. Este documento presenta los sectores profesionales seleccionados y los organismos de formación asociados.

Partenariats européens: les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle.

Ouvrage collectif

París, Editions Racine, La Documentation française, 1993, 158 págs.
ISBN 2-84108-000-5
FR

Los proyectos transnacionales son un instrumento básico en la construcción de una Europa de la formación. Esta obra analiza los riesgos, la organización, el desarrollo y los resultados de estas asociaciones. En la segunda parte, se recogen veinte experiencias presentadas a través del método de análisis elaborado por Racine (Red de apoyo y de capitalización de las innovaciones europeas).

De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in de Vlaamse Gemeenschap; Eindrapport, Deel I: teksten, Deel II: Documenten

Verbruggen M.
Katholieke Universiteit Leuven (KUL),
Faculteit Rechtsgeleerdheid
Leuven, 1992, 189 págs. + anexos
NL
KUL - Faculteit Rechtsgeleerdheid, Tiensestraat 41, B-3000 Leuven

Este informe recoge de manera sintética los resultados de un estudio detallado sobre las competencias de la Comunidad Europea en el ámbito de la enseñanza. Se analizan también las modificaciones introducidas en el Tratado de Maastricht que atribuyen explícitamente a la Comunidad competencias en materia de enseñanza. A continuación se tratan los siguientes temas: el acceso a la educación y el lugar del personal docente en la política educativa europea. El informe se completa con los datos de las fuentes de derecho europeo y con una lista de la legislación más importante en materia de enseñanza.





Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impulse? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits und Sozialwesen

Becker W.; Meifort B.

Berlín, en Berichte zur beruflichen Bildung (Band 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (BBIB), 1993, 199 págs. ISBN 3-38555-530-1

DE

BBIB, Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin

Los cambios experimentados por las profesiones del sector de la sanidad y de la asistencia social tienen dos vertientes principales: 1) Se han modificado el concepto de asistencia y la definición de los criterios que clasifican la asistencia como una ciencia. 2) La europeización de la formación profesional y del desarrollo de las profesiones hace necesario también en este sector profesional el reconocimiento transnacional de las titulaciones y supone la libertad de los profesionales para establecerse en el país de su elección. Este número aborda un conjunto de cuestiones relacionadas. Desde la perspectiva del mercado interior, se abordan los siguientes aspectos: la formación profesional y la formación continua, la calidad de la formación, la formación de los formadores y las exigencias de cualificación en las profesiones relacionadas con la sanidad y la asistencia social.

Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung

Bonn, en Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag, 1993, 21 págs.

DE

Deutscher Bundestag, Bundeshaus - Drucksache, D-53113 Bonn

Este informe presenta los resultados del debate sobre las directrices de la Comisión de las Comunidades Europeas en el ámbito de la educación y de la formación profesional que tuvo lugar en la Comisión de Educación y Ciencia del Bundestag alemán. Esta comisión manifiesta su apoyo al desarrollo europeo conjunto y considera necesario evaluar de manera sistemática los resultados positivos y negativos de los programas de acción euro-

peos en el ámbito de la formación. Por esta razón, se solicita la continuación de los programas hasta finales de 1995. Se adjuntan las directrices para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación profesional y se ofrece una visión general de los programas de acción en el ámbito de la educación y la formación profesional y el capítulo 3 del Tratado de la Unión Europea (educación, formación profesional y juventud).

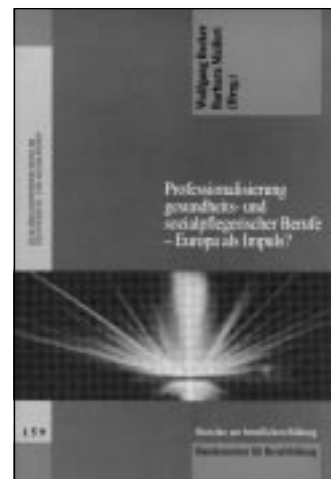
Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BBIB) Bielefeld, en Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6), W. Bertelsmann Verlag, 1993, 24 págs.

DE

Bertelsmann Verlag, Postfach 100633, D-33506 Bielefeld

Este número especial de la revista "Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" contiene cuatro artículos sobre cuestiones actuales de la formación profesional continua en el marco del desarrollo político y económico de Europa. En sus colaboraciones, Rosemarie Raab, senadora por Hamburgo competente en materia de educación y formación profesional, y Fritz Schaumann, secretario de Estado del Ministerio de Educación y Ciencia, exponen, desde el punto de vista de los Länder alemanes y del Gobierno federal respectivamente, en qué fase se encuentra la formación de opinión sobre la formación profesional continua. En los artículos de Hermann Schmidt, secretario general del Instituto Federal para la Formación Profesional, y de Uwe Grünwald/Edgar Sauter, colaboradores del Instituto Federal de Formación Profesional, se aborda la dimensión europea de la formación profesional continua en la República Federal de Alemania. Se señala que otros Estados miembros ya han encontrado soluciones aceptadas para determinados problemas sobre los que sigue existiendo un gran desacuerdo en la República Federal. Al mismo tiempo, se exponen las dificultades sistemáticas que implica una comparación directa entre los sistemas de formación del resto de los Estados comunitarios.





A escala de los estados miembros

F Moderniser sans exclure
Schwartz B.; Lambrichs L. (Coll.)
París, La Découverte, 1994, 245 págs.
ISBN 2-7071-2301-3
FR

A partir de su amplia experiencia, el autor intenta mostrar que hay soluciones para luchar contra la exclusión social y el desempleo. Analiza las acciones de formación contra la exclusión llevadas a cabo en Francia, como las de la misión "Nouvelles Qualifications" y plantea las trampas de la mecanización.

La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes

Cambon C.; Butor P.
París, Descartes, 1993, 194 págs.
ISBN 2-910301-04-4
FR

A pesar de las diferentes medidas de reactivación, el sistema de aprendizaje sigue siendo mal conocido. A través de los testimonios de aprendices y de profesionales, los autores defienden el reconocimiento del sistema de aprendizaje como alternativa real de formación. Abogan por una mayor descentralización del sistema de formación profesional en favor de las regiones y por la participación de las empresas locales.

Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)

Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)
La Documentation française, 1993, 4 volúmenes, 280 págs.+ 264 págs.+ 280 págs.+ 495 págs.
ISBN 2-11-002991-9
FR

La nueva nomenclatura ROME reclasifica en espacios profesionales todas las profesiones y empleos. Consta de cuatro volúmenes. El diccionario de los empleos/profesiones del sector terciario y el diccionario de los empleos/profesiones técnicos e industriales contienen 466 fichas de empleos/profesiones en las que se detallan los contenidos de la actividad, las competencias exigidas, las condiciones para el ejercicio profesional y la condiciones de acceso a un empleo/profesión. El índice alfabético, que constituye la clave de entrada del ROME, recoge las denominaciones utilizadas habitualmente de 10.000 titulados en profesiones y empleos registrados. Finalmente, la sección dedicada a la movilidad profesional ofrece pistas de orientación y evolución.

La Agencia Nacional de Empleo ha dedicado el número 6 de su revista "Grand Angle" a la génesis, el diseño y la elaboración de este producto, así como a las cuestiones de la competencia y de la gestión de las competencias de acuerdo con las previsiones.

Difundida por la ANPE,
4, rue Galilée,
F-93198 Noisy-le-Grand cedex.

Enterprises et métiers demain

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)
Conseil national du patronat français (CNPF)
París, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 págs.
FR
ONISEP,
50, rue Albert, F-75013 Paris

Este documento se centra en la situación y el entorno económico de las empresas, en las competencias exigidas en el mundo laboral, en la relación formación-empleo y en las previsiones de la demanda de formación y de empleo en vísperas del siglo XXI. A continuación se estudian 21 sectores profesionales, representados por sus asociaciones profesionales, y la evolución de las profesiones y de los diplomas que preparan para su ejercicio.





Education and training policies for economic and social development

National Economic and Social Council, NES
Dublín, 1993, NES Report 95
ISBN 0-907116-79-5
EN

Se trata de un informe importante sobre las políticas de educación y formación profesional en Irlanda. En él se analiza el papel real y potencial de la educación y de la formación profesional, en especial de la educación profesional, la medida en que se ha ampliado y equiparado el acceso a la educación y a la formación profesional para los minusválidos en los últimos decenios y el papel de la enseñanza superior. Se extraen algunas conclusiones sobre la importancia de la educación y la formación profesional para aumentar la productividad y el rendimiento económico y se comparan algunos aspectos con Dinamarca y los Países Bajos.

IRL The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997

Dublín, the Training and Employment Authority (FAS), 1993, 156 págs.
EN
FAS,
27-33, Upper Baggot Street,
IRL-Dublin 4

Este estudio forma parte de un conjunto de estudios sectoriales elaborados por el organismo competente para la formación profesional y el empleo (Training and Employment Authority (FAS)). Su objetivo es analizar a fondo la posición estratégica y las perspectivas futuras de la industria irlandesa en el decenio de 1990, sobre todo en el marco del desarrollo del mercado único europeo, y los cambios en las estructuras y estrategias de las industrias globales. Tras examinar la situación de la industria química, se identifican las probables demandas futuras de mano de obra y de formación; el FAS, los centros de enseñanza superior y otros organismos reconocidos hacen algunas recomendaciones sobre la conveniencia de ofrecer o modificar esta formación profesional.

Report on the National Education Convention

Coolahan, J. (ed.)
Dublín, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 págs.
EN
Government Publications, Sun Alliance House, Molesworth Street, IRL-Dublin 2

Este congreso, celebrado en Dublín durante nueve días de octubre de 1993, constituye la penúltima etapa del proceso de consulta con todas las partes interesadas que dará lugar a la publicación de un Libro blanco sobre la educación en 1994. Este facilitará a la política educativa irlandesa sus orientaciones hasta finales de siglo. Entre otras recomendaciones, la Secretaría defiende la fijación de objetivos específicos para disminuir las desigualdades, teniendo en cuenta los elevados costes del fracaso educativo en términos de bienestar y salud social. Es necesario racionalizar el sistema de acreditación que engloba la formación profesional y no profesional, y la educación reglada y no reglada.

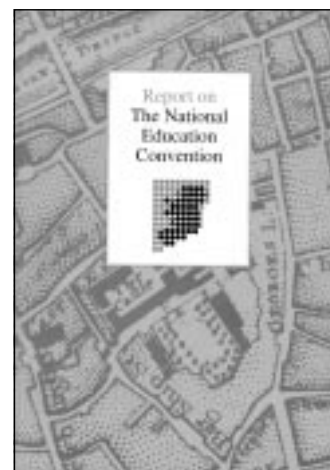
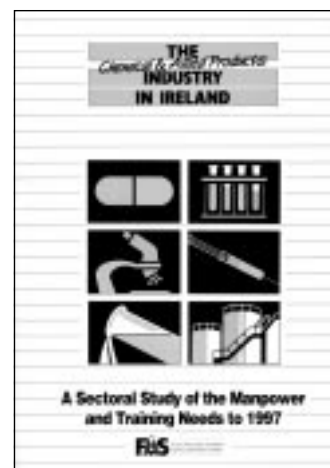
PT O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica

Neves A. y cols.
Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 págs.
ISBN 972-732-071-6
PT

En esta obra sobre el sistema de aprendizaje en Portugal se aborda, entre otras cuestiones, el contexto socioeconómico e institucional en que surgió; se ofrece también una descripción detallada del sistema y una evaluación basada en la comparación entre sus objetivos y sus resultados. Se analiza asimismo el proceso de participación de las empresas en el programa. Finalmente, se da un conjunto de recomendaciones para reforzar la formación en alternancia.

UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies

Confederation of British Industry
Londres, 1993
En





Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU

Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils

Bennett R.; Wicks P.; McCoshan A.
Londres, University College, 1993, 352 págs.
ISBN 1-85728-144-6
EN

En los últimos años, la política de formación profesional en el Reino Unido se ha caracterizado por la descentralización y el desarrollo de los TEC (Training and Enterprise Councils) en Inglaterra y Gales y de las LEC (Local Enterprise Companies) en Escocia. Aunque existe una amplia bibliografía sobre estos mecanismos, estas dos publicaciones revisitan un interés especial.

El informe de la CBI (Confederation of British Industry) se centra en las cuestiones políticas que han de abordarse si se pretende que los TEC y las LEC alcancen sus objetivos. Estas mejoras incluyen una mejor definición de su función y su papel, la posibilidad de garantizar su financiación, el reforzamiento de sus competencias locales y la reducción de la burocracia. En el informe se hacen algunas recomendaciones para conseguirlo.

En el estudio elaborado por el UCL (University College, London) se explican con argumentos sólidos las razones por las que los problemas de la economía

británica requieren una reforma de las instituciones locales y se señala la conveniencia de promover los organismos de desarrollo locales orientados hacia el ámbito empresarial. Se realiza una evaluación detallada de cada campo de actividad de los TEC y las LEC, y de su gestión, su personal, su financiación y sus costes unitarios. Esta obra se basa en estudios de investigación muy amplios. Analiza los TEC y las LEC para intentar subsanar sus deficiencias por el lado de la oferta económica. Finalmente, señala cómo pueden solventarse los errores de estrategia, cómo pueden crearse vínculos empresariales y qué debe hacer el gobierno para fomentar el papel de las empresas como agentes de desarrollo local.

The National Curriculum and its Assessment: Final Report

Dearing, R., Department for Education, 1994
ISBN 1-85838-030-8
EN

En este importante informe, encargado por el Departamento de Educación, se analizan las diez materias del plan de estudios nacional para la educación secundaria y se critican muchas de las reformas educativas introducidas en los últimos años. Se proponen los cambios necesarios para mejorar el sistema, entre ellos, la reducción del plan de estudios, la simplificación de los sistemas de examen y la mejora de la administración general.



Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training

Gilbert Jessup

Londres, Falmer, 1991

Según el punto de vista personal, puede considerarse al Reino Unido como el país estrambótico de Europa o como la avanzadilla del futuro. La mayor parte de los sistemas de formación de la UE están realizando la noción de "competencia", pero el RU se caracteriza ya por una adopción total del enfoque basado en competencias para la formación (con la excepción parcial de Escocia, cuyo enfoque es similar pero no tan extremado). Gilbert Jessup, actual subdirector del Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (NCVQ) es un constructor y filósofo fundamental dentro de este movimiento. Recomendando este libro a otros europeos que deseen comprender cuál es la filosofía que subyace al enfoque británico, y especialmente a quienes piensen que no hay filosofía alguna.

Tal y como sugiere el título del libro, la idea básica es que un sistema de formación puede diseñarse, controlarse, reglamentarse y financiarse a partir de los resultados del aprendizaje y no a partir de otros "elementos de entrada" (inputs) como la institución, el programa de estudios, la duración y el método de enseñanza. Siguiendo este principio, podemos imaginarnos un sistema flexible y coherente que reúna diversas formas de enseñanza y vincule la educación con la formación. Se garantiza un amplio acceso a la enseñanza, la certificación y el progreso. El sistema en conjunto resulta orientado más hacia los usuarios que hacia los ofertores.

Sobre el papel, parece fantástico. ¿Pero cómo funciona? Al exponerlo, Jessup parte de una serie de premisas.

Primeramente asume que podemos especificar con claridad y gran precisión todos los resultados que se requieren para la competencia en una profesión (o, de hecho, para todo objetivo educativo). Cuando no se pueda será quizá razonable basarse en los "elementos de entrada", por ejemplo periodos mínimos de experiencia laboral que reflejen las destrezas o aptitudes sociales, menos tangibles, y los conocimientos requeridos por

un empleo concreto. A continuación asume que todos los resultados pueden evaluarse perfectamente. Jessup ha discutido profusamente con sus críticos británicos si la evaluación que ofrece el sistema del NCVQ es más precisa que la de los sistemas tradicionales. Pero gran parte del debate no es pertinente: todos los sistemas de evaluación presentan defectos, aunque estos defectos resultan mucho más graves en un sistema de formación basado en la especificación exacta y la evaluación de resultados.

Y también asume algunas cosas en cuanto a la forma de funcionamiento del sistema de formación. Por ejemplo, Jessup no se da cuenta de que la credibilidad y el estatuto de un certificado puede resultar tan importante como la validación de la evaluación; no toma en cuenta cómo se emplean los certificados en el mercado del trabajo (a menudo para comparar y seleccionar trabajadores, más que para indicar competencias en detalle); e ignora también el potencial de abuso que representa un sistema orientado hacia el rendimiento (por ejemplo, una financiación en base al rendimiento o a los resultados que recompensa a los evaluadores en caso de evaluaciones positivas, o cuando los financiadores de la formación empleen el concepto del rendimiento como excusa para infrafinanciar los "inputs" necesarios).

Otras críticas se han centrado en la forma de aplicación del sistema del NCVQ, más que en su concepción abstracta. Sin embargo, el modelo presenta virtudes; ¿podría conseguir un enfoque menos extremado, que reconociera la importancia de estos "inputs", las ventajas del enfoque en base a rendimientos sin sufrir sus inconvenientes? Jessup escribe con claridad y entusiasmo. La obra está mucho más llena de explicaciones claras que lo que solemos encontrar en la descripción de una política actual y la filosofía que la sustenta; aunque no se esté de acuerdo con dicha filosofía, debemos agradecer al menos a Jessup la clara exposición de la misma.

David Raffe

Centro de Sociología Educativa, Universidad de Edimburgo



□ **Soziale Kompetenz: Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg**

Werner G. Faix; Angelika Laier
Wiesbaden, 1991

El estudio parte observando que las empresas actuales operan en un entorno económico muy modificado. El empleo de técnicas ultramodernas ya no garantiza por sí sólo el éxito empresarial; los trabajadores cualificados son cada vez más importantes. Con el trasfondo de este entorno económico modificado, el estudio intenta profundizar en el concepto de competencia social y las interdependencias entre el individuo, el mundo laboral y el entorno. Los autores parten de la tesis de que las cualificaciones o competencias sociales dependen muy estrechamente de una perspectiva firme de futuro. Recomiendan por ello considerar y fomentar las cualificaciones sociales en todos los ámbitos vitales y en el día a día de las escuelas y las fábricas.

□ **Zur Vermittlung von Fachkompetenz in der beruflichen Bildung**

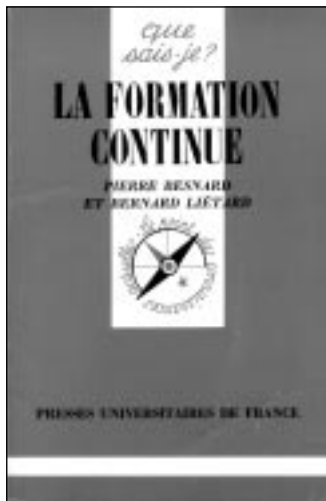
Günter Pätzold
en : Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier (editor): Berufliche Bildung
Opladen, 1994 (en preparación)

□ **Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall).**

Günter Wiemann y otros:
2ª edición, Berlín, 1976

En este estudio se desarrolla un análisis de las competencias profesionales de actuación. Desde su publicación, la bibliografía ha examinado ya de muchas formas distintas la tríada de competencias compuesta por la competencia técnica, la competencia social y la competencia de planificación. Además, este estudio aportó en su momento la base teórica del autoaprendizaje y el aprendizaje por equipo.

Reinhard Zedler



Recibido en la redacción

La formation continue

Besnard P.; Liétard B.
París, PUF (collection Que sais-je?), 1993,
-4ème édition-, 127 págs.
ISBN 2-13-046015-1
FR

L'alternance école-production. Entreprises et formations des jeunes depuis 1959

Monaco A.
París, PUF (collection L'educateur), 1993,
277 págs.
ISBN 2-13-045737-1
FR



Miembros de la red documental del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

M. Jean-Pierre Grandjean

M. Frédéric Geers

Bd. de l'Empereur 11

B-1000 Bruxelles

Tel. 322+5025141

322+5102244

Fax 322+5025474

D

BIBB

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Herr Bernd Christopher

Herr Manfred Bergmann

Herr Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3

D-10702 Berlin

Tel. 4930+86432230

(B. Christopher)

4930+86432438

(M. Bergmann)

4930+86432445

(K.-D. Breuer)

Fax 4930+86432607

DK

SEL

SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13

DK-1316 København K

Tfl. 4533+144114 ext. 317/301

Fax 4533+144214

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Sra. Carmen Roman Riechmann

Sra. Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9

E-28027 Madrid

tel. 341+5859582

341+5859580

fax 341+3775881

341+3775887

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Mme Christine Merllie

Tour Europe Cedex 07

F-92049 Paris la Défense

tél. 331+41252222

fax 331+47737420

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Ms. Catherine Georgopoulou

Ms. Evdokia Vardaka-Biniari

1, Ilioupoleos Street

17236 Ymittos

GR-Athens

Tel. 301+9733828

Fax 301+9250136

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Sig. Alfredo Tamborlini

Sig. Colombo Conti

Via Morgagni 33

I-00161 Roma

Tel. 396+445901

Fax 396+8845883

**IRL****FAS****UK****BACIE**

FAS - The Training and Employment Authority

Mr Roger Fox

Ms Margaret Carey

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-Dublin 4

Tel. 3531+6685777

Fax 3531+6609093

BACIE (British Association for Commercial and Industrial Education)

Mr Basil Murphy

Mr Simon Rex

35, Harbour Exchange Square

UK-London E14 9GE

Tel. 4471+9878989

Fax 4471+9878988

L

Chambre des Metiers du G.-D. de Luxembourg

2, Circuit de la Foire internationale

M. Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)

L-1016 Luxembourg

tél. 352+4267671

fax 352+426787

NL**c i b b**

C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Ms Gerry Spronk

Postbus 1585

NL-5200 BP 's-Hertogenbosch

Tel. 3173+124011

Fax 3173+123425

PT**SGP**

SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Ms Odete Lopes dos Santos, Director

Ms Fatima Hora, documentation Department

Praça de Londres, 2-1_ Andar

P-1091 Lisboa Codex

tel. 3511+8496628

fax 3511+806171