

CEDEFOP

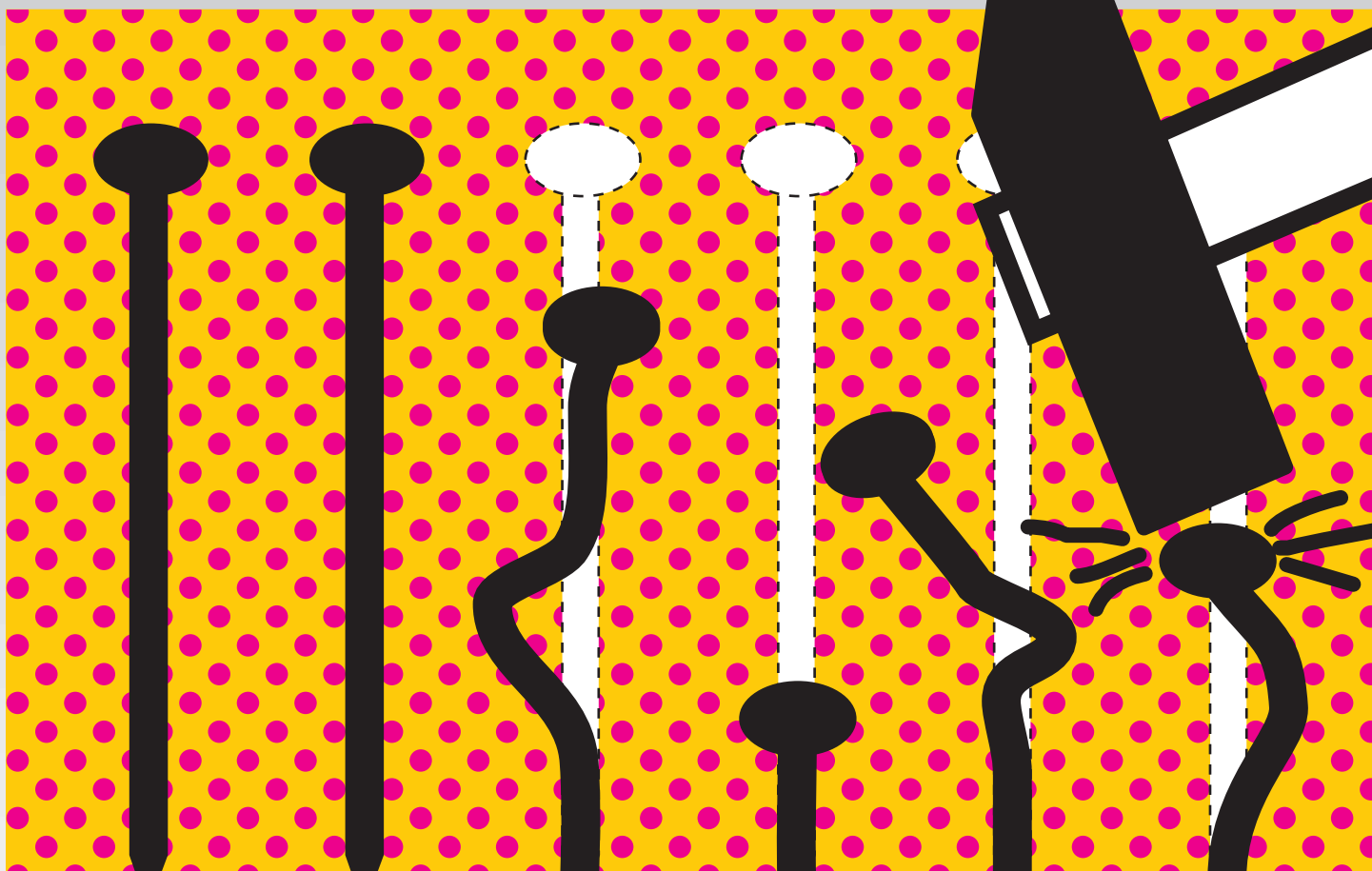
Nº 15 setiembre – diciembre 1998/III ISSN 0258-7483

FORMACIÓN PROFESIONAL

REVISTA EUROPEA



La garantía de la calidad en la formación profesional





CEDEFOP
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Salónica
(Thermi)

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

E-mail:
info@cedefop.gr

Internet:
http://www.cedefop.gr

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

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

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

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

Redactora jefe: Steve Bainbridge

Comité de redacción:

Presidente:

Jean François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Mateo Alaluf Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica
Tina Bertzeletou CEDEFOP

Keith Drake Manchester University, Gran Bretaña

Gunnar Eliasson The Royal Institute of Technology (KTH), Suecia

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

Arndt Sorge Humboldt-Universität Berlin, Alemania

Reinhard Zedler Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Alemania

Jordi Planas CEDEFOP

Manfred Tessaring CEDEFOP

Sergio Bruno Università di Roma, Italia

Publicado bajo la responsabilidad de:
 Johan van Rens, Director
 Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica, coordinación
 Bernd Möhlmann

Traductor responsable: Felipe Orobón

Maquetación y diseño:
 Agencia publicitaria
 Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Ilustración de la portada:
 Rudolf J. Schmitt, Berlín

Producción técnica
 DTP: Axel Hunstock, Berlín

Los textos originales se recibieron antes del 22.01.1999

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

Nº de catálogo:
 HX-AA-98-003-ES-C

Printed in Italy, 1999

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

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

Las personas interesadas en presentar un artículo..... pueden consultar la página 90



Todo lo que siempre quiso saber sobre “la calidad” y jamás se atrevió a preguntar...

La calidad es una palabra que no admite réplica. ¿Quién sería capaz de declararse contrario a la calidad o de considerarla intrascendente? Supongamos que un buen día algún organismo poderoso y soberano propone ayudar a los usuarios y ofertores de formación profesional dentro de la Unión Europea a mejorar sus actividades formativas y a elegir correctamente, para lo cual elabora un “Manual de la Calidad en la Formación Profesional”, obra que muestra dónde se imparte la formación de mejor calidad. Después de todo, si algunos fabricantes de neumáticos pueden poner nota a los restaurantes, con mayor razón una organización europea -como el Cedefop, por ejemplo- debe ser capaz de ofrecernos informaciones fundamentadas sobre la calidad en su propio campo de trabajo. Tras la primera sorpresa y una primera ola de aplausos a esta iniciativa tan bien acogida, alguien sugeriría probablemente que para evaluar la calidad formativa se necesitan criterios. “Sí”, podría ser la respuesta, “se trata de un asunto complejo y delicado, pero también lo es el de probar diferentes comidas”. Los participantes más escépticos en la polémica, ansiosos quizá por proteger determinados intereses propios, podrían añadir: “¿porqué no designamos un grupo de trabajo que establezca criterios válidos para evaluar la calidad?”. Se oiría entonces un suspiro de alivio, y alguna persona experimentada (quizás alguien del Cedefop) recibiría el encargo de formar este comité, de convocar a sus miembros y de recoger observaciones entre los diversos organismos nacionales que puedan considerarse expertos e idóneos para el tema.

Este número de nuestra revista presenta algunos de los resultados a los que llega-

ría o con los que tendría que vérselas un grupo experto de estas características. El tema de la calidad demuestra estar relacionado no sólo con la fijación de criterios, sino también con la garantía de obtener dicha calidad. Como **Seyfried** demuestra, existen diversos criterios y métodos para evaluar la calidad, y se aprecia una diferencia esencial entre los efectos reales sobre el empleo y la calidad subjetiva de los cursos. ¿Se pretende llegar a mucha gente con la formación y mejorar sus perspectivas de lograr un empleo, o se aspira a impartir conocimientos teóricos y metodológicos? Esta disyuntiva puede constituir un conflicto fundamental, que desde luego no será el único. Por ejemplo: ¿qué importancia relativa debe asignarse a la enseñanza de tecnologías avanzadas y a la de técnicas más bien convencionales? Además, al impartirse la formación en un contexto regional o nacional, la competición puede intensificarse, incrementándose el nivel de la calidad. Cuestiones de este tipo dan lugar a problemas permanentes y debates muy acalorados.

Los sistemas nacionales de enseñanza y formación, como describen **Koch** y **Reuling**, tienden a definir la calidad por métodos institucionalmente particulares. De alguna manera, se prioriza el método de garantía de la calidad, instaurándolo institucionalmente, y ello tiene consecuencias para la percepción del tipo de calidad que resulta relevante. En Gran Bretaña, se ha capacitado cada vez más a los ofertores y usuarios individuales para definir normas de calidad de un carácter más personalizado. Esto no sólo convierte a las normativas generales en algo difícil de aplicar, sino que les quita importancia. En Alemania, y sobre todo en Fran-



cia, sucede lo contrario; en Alemania, la calidad de los resultados de la enseñanza y la formación están considerada institucionalmente más importante que el propio control sobre el proceso que genera dichos resultados. En Italia, con sus autoridades regionales encargadas de la mayoría de la formación profesional, podemos imaginarnos la polémica que suscitaría la sugerencia de instaurar normas nacionales.

Hasta cierto punto, en opinión de algunos observadores, la "Nueva Epoca" del control de la calidad mediante las ISO 9000 tendrá implicaciones importantes para la formación. No obstante, el artículo de **Van den Berghe** nos muestra que ello sólo sucederá hasta ciertos límites. Si bien es cierto que aceptar seriamente las ISO 9000 puede hacer que los ofertores de formación reflexionen sobre la calidad ofrecida, qué condiciones exige y cómo garantizarla y medirla con exactitud, por otro lado los ofertores y usuarios conscientes de la calidad podrían llegar a similares conclusiones prácticas sin utilizar este grupo de normas, partiendo simplemente de la experiencia habitual y del sentido común. Para las empresas más pequeñas, todo el proceso de solicitud y certificación de cumplimiento de las ISO 9000 puede acarrear más dificultades y costes que las ventajas prácticas que conlleva. Algunas empresas estarán deseosas de pagar por el estatus y el renombre que la certificación concede, aún cuando el presunto efecto del mecanismo ISO sobre la calidad sea cuestionable. Las empresas del sector productivo conocen ya hace mucho lo que significa intentar conseguir el estatus de proveedoras de determinadas mercancías a las Casas Reales, por los emblemas y el prestigio que acompañan a dicho estatus... Actualmente es la hora de las ISO 9000. Los tiempos y los símbolos cambian, pero el carácter y la función de los símbolos no.

Como **Stahl** señala, existen sin duda algunas coincidencias funcionales entre las buenas prácticas modernas de la formación continua dentro de la empresa. Pero dichas coincidencias no deben dar pie a suponer que es fácil determinar la calidad. A lo largo del tiempo las modas cambian; en buena medida, la formación en talleres separados, en escuelas o centros formativos apartados del mundo del tra-

bajo se consideraba como un método para mejorar la calidad de dicha formación. Actualmente, la formación en el trabajo está experimentando un resurgimiento como método didáctico de calidad, insustituible y al que debe prestarse más atención que hasta ahora.

Una forma de evaluar los programas de formación continua o complementaria sería dejar dicha valoración en manos de los propios formados -potenciales o antiguos-, tal y como expone Stahl en su segundo artículo. Tal conclusión no es nada extraña, puesto que la oferta de cursos de formación complementaria o continua se ha incrementado considerablemente, de suerte que resulta sumamente difícil efectuar una evolución sistemática, aun cuando ésta sea muy focalizada. Naturalmente, en un mercado cada vez más confuso, el cliente será siempre el rey, pero con frecuencia un rey potencialmente engañado. Quizás éste sea el motivo por el que la autoevaluación pasa a primer plano, si bien ésta sólo podrá ser eficaz si va acompañada de un cierto nivel de comparación entre métodos evaluadores alternativos.

Otro sistema es el que plantea **Capela**, quien describe la evaluación y acreditación de la formación financiada por el Fondo Social Europeo en Portugal. El mecanismo abunda tanto en métodos sistemáticos, bucles de realimentación y consideraciones de diversos tipos de criterios e intereses, que parece describirnos un mundo ideal. Podría argumentarse que un mecanismo de este tipo debiera ser la norma para todos los proyectos de formación profesional en la UE. Por otro lado, se replantea una vez más la cuestión -como era el caso con las ISO 9000- de si esta institucionalización servirá para algo y si los mecanismos "formales" podrán en todos los casos garantizar realmente mecanismos "materiales" de la calidad. La respuesta no es nada sencilla, y todos los partidarios de una idea universal y operativa del control de la calidad tendrán que afrontar las dificultades de evitar una formalización superficial. Quienes reclaman un trato equivalente y una igualdad de aplicación también reivindican la formalización. Pero la reglamentación que supone una ley aplicada equitativamente será necesariamente burocrática.



Para continuar con el tema de la reglamentación a través de las leyes y la burocracia, y teniendo en cuenta que nuestro tema es la garantía de la calidad, para muchos lectores no será sorprendente el que dos tercios de los artículos en una revista que trata temas relativos a la calidad procedan de autores alemanes. Los temas y los autores parecen tener la costumbre de encontrarse mutuamente. Pero sería superficial pretender concluir que para proponer mecanismos auténticamente detallados y reglamentarios sobre la calidad en la formación profesional no hay nadie como los alemanes. Recordemos que el programa de evaluación más meticuloso expuesto es el de Portugal. Por otro lado, **Jennewein** y **Kramer**, autores alemanes, relatan el funcionamiento de un sistema de características generales y aplicaciones amplias para la garantía de la calidad en un ámbito específico, tal como es la formación de electricistas en el trabajo con métodos de control computarizado. Observemos que este ejemplo es muy representativo de los acuerdos tácitos para remediar necesidades, más que de un trabajo filosófico profundo sobre criterios, medidas, métodos docentes, etc. No debemos olvidar esto, para que no nos decepcione la posibilidad de sustituir el pragmatismo inteligente por un fundamentalismo de la codificación y la certificación. Lo que concede viabilidad al programa de garantía de la calidad y a la propia formación en el caso del control computarizado no son ni el rigor académico ni la complejidad que implica: es el hecho de que se apoya institucionalmente en una comunidad de profesionales muy coherente y bien organizada, y de que un cierto volumen de la formación en control computarizado se lleva a cabo sin duda dentro de dicha profesión; los controles computarizados

han marcado a este sector muy intensamente durante más de diez años.

En último lugar, sin menoscabo de su importancia, el ejemplo que de Polonia nos presenta **Wójcicka** es valioso porque nos muestra que la inseguridad provocada por la liberalización radical de la garantía de la calidad, por el funcionamiento sin trabas de la libertad de mercado en un sector educativo y formativo en pleno crecimiento, obliga a plantear la necesidad de instaurar un mayor nivel de evaluación y certificación. No obstante, las dificultades para ello no son pequeñas, puesto que el riesgo de caer en un formalismo superficial siempre estará presente.

Como conclusión, en este número no presentamos métodos sistemáticos radicales y seguros para garantizar la calidad. Así pues, ¿qué puede hacerse para avanzar hacia una mejor calidad y garantía de la calidad? Una vez le preguntaron a Duke Ellington que definiera el "swing". Su sencilla respuesta fue "si no lo siente, no sabrá lo que es". Las cosas más importantes no requieren una definición operativa general, y los buenos conocedores saben que tampoco necesitan una. Lo mismo podemos decir de la garantía de la calidad en el sector de la formación profesional. Intentemos entenderla bajo sus diferentes aspectos, escuchemos el tono que marcan los artículos, pensemos en posibilidades de mejorar a través de la improvisación, y entonces un sentimiento de la calidad se apoderará de nosotros. En este sentido, el número que presentamos tendrá una relevancia práctica mayor que la que nunca podrán imaginar quienes piensan que la práctica comienza con la definición de un programa complejo y formal.

Arndt Sorge





La garantía de la calidad en la formación profesional

Para evaluar las evaluaciones

El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra 7

Richard Koch, Jochen Reuling

En el futuro podría ser necesario encontrar nuevas combinaciones de elementos de control a la entrada y a la salida del sistema, y una garantía de calidad tanto pública como interna a los centros formativos. Podría surgir una necesidad de reorientar el control público de la calidad debido particularmente a la tendencia observada en numerosos Estados Miembros de la UE de pluralización de las vías formativas y de incremento de la competencia entre los diversos ofertores en los mercados formativos.

Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional 14

Erwin Seyfried

Es necesaria una mayor convergencia entre los debates sobre política formativa y sobre política de empleo, y un mayor esfuerzo por ambas partes para coordinar sistemas coherentes de investigación que integren indicadores de la calidad centrados tanto en procesos como en productos.

Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación 21

Wouter Van den Berghe

Aun cuando la experiencia con las ISO 9000 en el mundo de la enseñanza y la formación sea aún restringida, podemos extraer ya las primeras conclusiones.

La garantía de la calidad para la formación en el puesto de trabajo

La formación continua en la empresa: Tendencias en las empresas europeas 31

Thomas Stahl

La optimización de la formación continua en las empresas europeas significa la creación de nuevas fuentes de innovación a través de la integración del aprendizaje y del trabajo.

La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua? 35

Thomas Stahl

“La autoevaluación (...) integrada en otros procesos de evaluación externa, puede conferir de hecho a la garantía de la calidad para la formación continua una mayor sencillez y eficacia y sobre todo permitirle cumplir mejor su auténtico objetivo: mejorar permanentemente la práctica de la formación continua.



Estudios de caso

Sistema de acreditación de entidades formativas

Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación 49

Carlos Capela

El sistema de acreditación de entidades formadoras no es pues un sistema de certificación de la calidad, sino un sistema que pretende, a través de la vía metodológica considerada más idónea para su contexto y su "tema", contribuir a la calidad y la adecuación de las intervenciones formativas y a la estructuración de la oferta en que éstas se traducen.

La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán- el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua en el Artesanado (ZWH) 56

Klaus Jenewein, Beate Kramer

Este artículo informa sobre la filosofía y la labor del ZWH en favor de la garantía de la calidad para la formación continua del artesanado alemán.

Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia 64

María Wójcicka

Se examinan las tendencias principales para solucionar al problema de la garantía de la calidad en la enseñanza superior polaca, analizando particularmente el caso de la formación profesional terciaria.

Lecturas

Selección de lecturas 72



El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra

Introducción

El desarrollo e implantación de normas para la calidad de validez general en la formación profesional de jóvenes se considera en principio en los países que examinaremos como tarea pública no abandonada a la iniciativa de los ofertores formativos. Las normas para la calidad formativa de los diversos ofertores (escuelas, empresas, otros centros formativos) pueden consistir en normas de entrada/input – sobre diversos factores de calidad (contenidos de la formación/currículos, personal, medios y materiales formativos, organización de la formación) – o/y en normas de salida/output, sobre los resultados formativos o requisitos para los exámenes.

El control público de la calidad en la formación profesional¹ se extiende fundamentalmente a tres campos de intervención:

- Deben coordinarse aquellos protagonistas que puedan fijar normas de calidad de validez colectiva.
- Las normas deben institucionalizarse y controlarse su observación mediante procedimientos adecuados, de suerte que puedan desarrollar un efecto vinculante para la actividad de los ofertores formativos.
- En interés de una oferta suficiente de plazas de formación, podrá ser convenientemente

apoyar a determinados grupos de ofertores formativos que no puedan por sus propios medios cumplir las normas acordadas de calidad.

Una tarea central del control público de la calidad consiste en imbuir confianza en la calidad de la formación entre todos los participantes: los jóvenes deben tener la seguridad de que la formación que se les ofrece corresponde cuanto menos a las normas de calidad establecidas con carácter público. Los empresarios deben poder confiar en la veracidad de los títulos formativos, una condición esencial además para la funcionalidad del mercado del primer empleo. También los centros del sistema educativo deberán estar seguros de que los derechos formalizados que implica un título presuponen asimismo las competencias correspondientes.

Considerando el alcance de las intervenciones públicas en la práctica formativa, podemos distinguir entre dos posiciones básicas, no sólo de naturaleza teórica sino también reflejo de las diferentes posturas políticas: una postura considera que la función esencial de la intervención pública consiste en establecer unas condiciones de funcionamiento para el mercado de la formación profesional, de suerte que pueda lograrse un equilibrio en dicho mercado. Ello incluye p.e. mejorar la transparencia de la oferta formativa mediante la definición de normas de formación. La segunda posición parte de que las intervenciones exclusivamente de apo-

Richard Koch

Director del Departamento "Comparación Internacional de la Formación Profesional" en el Instituto Federal de la Formación Profesional alemán (BIBB), Berlín

Jochen Reuling

Colaborador del Departamento "Comparación Internacional de la Formación Profesional" en el Instituto Federal de la Formación Profesional alemán (BIBB), Berlín

El siguiente artículo esquemmatiza y compara las características fundamentales de los controles de calidad en la formación profesional de jóvenes, tomando como ejemplo tres sistemas de formación profesional inicial de diversa estructura.

1) Debe separarse el control público de la calidad en los sistemas de los procedimientos de garantía de la calidad internos a los centros, que no examinaremos aquí con mayor detalle.



“Las variantes que presenta el control público de la calidad formativa dependen en gran medida del sistema de la formación profesional institucionalizado en cada país y de su contexto nacional específico.”

yo al mercado no pueden asegurar la suficiente calidad de la oferta formativa y que son necesarias intervenciones adicionales que complementen el control que ejerce el mercado por sí mismo. Un ejemplo son las variantes de financiación de la formación en función de criterios de calidad.

Protagonistas del control público de la calidad formativa pueden ser, junto a los centros estatales, también los agentes sociales que negocien acuerdos de validez colectiva. Determinadas tareas del control de la calidad pueden estar transferidas completamente a centros no estatales (p.e. las Cámaras alemanas).

Las variantes que presenta el control público de la calidad formativa dependen en gran medida del sistema de la formación profesional institucionalizado en cada país y de su contexto nacional específico. En nuestro artículo esquematizaremos y compararemos entre sí los controles de la calidad de la formación profesional de jóvenes tomando como ejemplo tres sistemas de formación profesional inicial de diversa estructura ²:

□ La formación profesional dual en Alemania, como ejemplo de un sistema formativo con base en las empresas y de control corporativo. Los agentes sociales intervienen decisivamente en la fijación de normas mínimas cualitativas para la formación que se imparte en la empresa, las cuales condicionan a su vez las normas para la formación en la escuela.

□ La formación profesional de carácter escolar en Francia, como ejemplo de un sistema formativo basado en la escuela y controlado estatalmente. Las normas de calidad correspondientes vienen establecidas por el Ministerio de Educación. Los agentes sociales ejercen simplemente un papel consultivo en la estructuración de los títulos formativos.

□ La formación para las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) en Inglaterra, como ejemplo de un sistema formativo dirigido sobre todo por el mercado. Para mejorar la transparencia de la oferta formativa en el mercado, el Estado reconoce la mayoría de las normas nacionales de cualificación elaboradas por las organizaciones empresariales.

La fijación de normas de calidad

Las normas de calidad para la *formación dual en Alemania* deben garantizar por un lado una formación con la mayor actualidad y el mayor valor posibles. Por otra parte, los requisitos no deben ser tan altos que amenacen la capacidad y disposición para formar de las empresas, y por tanto la oferta socialmente necesaria de plazas de formación. El Estado delega fundamentalmente a la negociación entre los agentes sociales la tarea de encontrar los correspondientes compromisos. Este “principio de consenso” promueve la aceptación de los reglamentos formativos en la práctica de las empresas, pero trae consigo el riesgo de que los intereses contrapuestos de los agentes sociales bloqueen o al menos frenen gravemente la modernización formativa.

Los reglamentos formativos establecen los contenidos formativos mínimos que deben impartir las empresas, y las materias de examen. La reglamentación de normas mínimas permite a las empresas fijar elementos centrales de cualificación por encima del nivel establecido generalmente para la calidad, sin dejar por ello de señalar en el mercado de trabajo una cualificación unitaria mínima. Los reglamentos formativos establecen asimismo para los centros escolares profesionales los planes de estudio vinculantes. Los exámenes finales consisten en un examen de competencia profesional, efectuado externamente a los centros formativos por comités examinadores de las Cámaras, compuestos paritariamente. Las directivas generales para unificar procedimientos de examen y una coordinación en muchos casos interregional de los problemas planteados en los exámenes contrarrestan el peligro de que éstos se diferencien demasiado entre sí.

Para la acreditación de empresas formadoras, las Cámaras competentes establecen determinados requisitos legales de autorización para el personal formativo y los espacios de formación. Las empresas deben demostrar además que pueden impartir la totalidad de los contenidos establecidos por el reglamento formativo, para lo que pueden formar

2) Una comparación en detalle del control de la calidad entre el sistema dual alemán y el sistema escolar de formación profesional en Francia puede consultarse en Koch 1998, p. 193-276.



una asociación formativa con otras empresas o con centros de formación interempresariales.

En el caso de la *formación profesional escolar en Francia*, el estado formula con las normas de calidad requisitos dirigidos en primer lugar a sí mismo. No obstante, para estructurar los títulos formativos (diplômes) se toman bastante en cuenta las necesidades de cualificación de las empresas, dado que de ellas dependen las oportunidades de empleo de los titulados. Los objetivos formativos deben hallarse formulados para que puedan impartirse en el marco escolar. Para las fases formativas que tengan lugar en las empresas no existen normas de calidad fijadas con carácter general. Es la formación escolar quien lleva la responsabilidad de lograr la suficiente calidad en los periodos formativos previstos en las empresas, si bien su influencia al respecto es en la realidad bastante débil.

Los requisitos de fiabilidad de los exámenes son en Francia bastante elevados. Los exámenes estatales deben garantizar una valoración uniforme y jurídicamente comprobable de los candidatos. Ello se debe entre otras cosas a que uno de los efectos de los títulos es conferir acceso al sistema escolar.

El método característico del control de calidad en el *sistema inglés de las NVQs* es el de no fijar contenidos formativos profesionales sino resultados formativos, definidos como competencias profesionales adaptadas estrechamente a las actividades de la práctica. Por consiguiente, los exámenes desempeñan dentro del sistema NVQ un papel esencial. Por el contrario, no está reglamentado ni el lugar en el que el alumno debe adquirir estas competencias -las empresas, los Colleges for Further Education (institutos de formación complementaria) u otros centros formativos- ni el periodo necesario para ello. Las normas profesionales vienen elaboradas por los diferentes gremios de los ramos y una institución estatal se encarga de comprobarlos y acreditarlos (La Qualification and Curriculum Authority, QCA), de conformidad con criterios preestablecidos.

Para fijar las normas profesionales hay que llegar a determinados compromisos: por

ejemplo, entre el objetivo de reflejar en estas normas las prácticas modernas de trabajo, sin excluir con ello excesivamente a los ofertores tradicionales de formación; o bien el de posibilitar una evaluación interna de competencias profesionales válida sin que los exámenes resulten demasiado caros. En la práctica se observa una tendencia a detallar minuciosamente los criterios de los exámenes, lo que incrementa el coste de éstos, sin que por contra ello garantice la suficiente fiabilidad de los mismos (Wolf 1995).

Una característica común al sistema alemán dual y al sistema formativo escolar francés es que el control público de la calidad se lleva a cabo a través de una combinación de normas para procesos formativos (currículos, condiciones exigidas al personal formador) y de reglamentaciones de control de los resultados formativos. Esta es una diferencia fundamental con respecto al sistema británico de las NVQs, cuyo control se ejerce prioritariamente determinando y comprobando los resultados de la formación.

Problemas y sistemas para la modernización de normas formativas

En *Alemania* las normas para la formación tienden a orientarse a la práctica profesional habitual. Las nuevas técnicas y por tanto los requisitos de competencias de nuevo cuño sólo pueden implantarse como contenidos formativos cuando un número suficiente de empresas sean capaces de impartirlas. Así pues, los reglamentos formativos para empresas y los planes de estudio para centros de formación escolares tienden a presentar un retraso temporal frente a la práctica profesional más moderna. Para crear vías formativas más orientadas al futuro, los contenidos de la formación suelen referirse cada vez menos a la aplicación de determinados procedimientos o medios de trabajo, sino que se formulan en términos generales para una función y de la manera más neutral posible en cuanto a técnicas y productos.

En *Francia*, las normas formativas profesionales se orientan fundamentalmente a la práctica imperante en las grandes em-

“Una característica común al sistema alemán dual y al sistema formativo escolar francés es que el control público de la calidad se lleva a cabo a través de una combinación de normas para procesos formativos (...) y de reglamentaciones de control de los resultados formativos. Esta es una diferencia fundamental con respecto al sistema británico de las NVQs, cuyo control se ejerce prioritariamente determinando y comprobando los resultados de la formación.”



“Cuando se refieren estrechamente las normas o requisitos formativos a actividades concretas, como en el caso de Inglaterra, aquéllas corren un riesgo particular de quedar obsoletas. Cuando los títulos de formación se caracterizan por un fuerte porcentaje de contenidos teóricos y generalidades profesionales, como en Francia, mantienen su actualidad más tiempo pero tienen el riesgo de perder su relevancia en el mercado de trabajo. El sistema de los requisitos mínimos profesionales dentro del sistema alemán de formación dual puede considerarse un compromiso situado entre el método inglés y el francés.”

presas y al estado de la técnica alcanzado en ellas, formulándose así en cierto modo como normas ideales. Tendiendo en cuenta el carácter fundamentalmente escolar de la formación francesa, las técnicas modernas pueden incluirse como materias técnicas dentro de los contenidos de la formación, sin que sea necesario para ello tomar en cuenta la capacidad formadora de las empresas.

Dado que las NVQs de *Inglaterra*, en particular para los niveles inferiores de competencias, se hallan estrechamente adaptadas a los requisitos concretos del trabajo práctico, resulta necesario en principio efectuar una revisión permanente, que está facilitada por el hecho de que la cualificación profesional se compone de unidades examinables individualmente (*units*), cada una de las cuales abarca una función específica de trabajo. De esta manera pueden efectuarse adaptaciones a los nuevos requisitos del trabajo sin modificar la cualificación en su conjunto. En caso de que la modernización de las diversas unidades examinables sea demasiado frecuente, los candidatos que prolongan la obtención de una cualificación profesional durante mucho tiempo corren el riesgo de que sus primeras unidades aprobadas hayan quedado ya obsoletas cuando terminen la cualificación. Con frecuencia se observa la creación de una nueva cualificación profesional junto a la ya existente, lo que en conjunto puede conducir a una inflación de certificados. (Raffe 1994)

Los métodos específicos en cada sistema para actualizar los requisitos a la formación presentan en cada caso determinadas ventajas e inconvenientes. Cuando se refieren estrechamente las normas o requisitos formativos a actividades concretas, como en el caso de Inglaterra, aquéllas corren un riesgo particular de quedar obsoletas. Cuando los títulos de formación se caracterizan por un fuerte porcentaje de contenidos teóricos y generalidades profesionales, como en Francia, mantienen su actualidad más tiempo pero tienen el riesgo de perder su relevancia en el mercado de trabajo. El sistema de los requisitos mínimos profesionales dentro del sistema alemán de formación dual puede considerarse un compromiso situado entre el método inglés y el francés.

El control y la garantía de la calidad en la formación

En *Alemania* la garantía de una calidad formativa dentro de las empresas es responsabilidad pública de las Cámaras. Cuando entre los alumnos formados por una empresa formadora se acumulan malos resultados de exámenes, ello puede constituir motivo para comprobar si dicha empresa observa las normas de calidad. El control de la calidad formativa en la empresa tiene sobre todo el carácter de un proceso de autocontrol por parte de los empresarios, aspecto que los sindicatos enjuician críticamente. Por otra parte, el aseguramiento de la calidad de la enseñanza en las escuelas profesionales es misión que compete a la dirección e inspección escolares.

En *Francia* el control de la calidad de la formación profesional escolar es misión del Ministerio de Educación y de sus departamentos regionales. La evaluación en general de las escuelas a escala nacional, en cuanto a factores de calidad individuales (p.e. cualificación de los maestros, dotación de materiales y medios didácticos), corresponde a los denominados Inspectores generales. El control directo de las diversas escuelas profesionales técnicas, incluyendo las prácticas formativas en las empresas, es misión de un cuerpo de inspectores de las administraciones escolares (*inspecteurs académiques*). Los porcentajes de fracasos en los exámenes permiten detectar las deficiencias formativas de las diversas escuelas.

En *Inglaterra*, el propio formador examina internamente las competencias a partir de una normativa detallada. Así pues, la idoneidad de los ofertores formativos como centros NVQ adquiere una importancia esencial, ya que sólo de esta manera puede garantizarse una relevancia de las titulaciones que sea en todo lo posible unitaria. Para su acreditación como centros NVQ, lo que se efectúa a través de compañías de certificación comerciales, los centros formativos deben demostrar que son capaces de efectuar procesos evaluativos, que los trabajadores encargados de la formación poseen los certificados previstos para ella, y que disponen de un sistema in-



terno de garantía de la calidad. Las compañías de certificación están acreditadas a su vez por el QCA, según criterios establecidos específicamente. Este sistema de garantía de la calidad no sólo se considera muy costoso sino además poco fiable. Un factor relacionado con ello es que la financiación de los centros formativos depende del número de aprobados entre los alumnos presentados a examen. Para los programas formativos financiados con fondos públicos, la calidad se controla adicionalmente mediante criterios de entrada (p.e. dotación de los centros formativos).

En los sistemas formativos que estamos considerando, la valoración de los resultados de exámenes constituye una base esencial para las medidas de garantía de la calidad. En Alemania y Francia, el control externo de los centros formativos desempeña un papel esencial. Por el contrario, en Inglaterra se intenta sobre todo garantizar la calidad formativa a través de sistemas internos a los centros. No obstante, los centros de formación se controlan en este país de manera más estricta en caso de recibir fondos públicos.

Medidas estatales de apoyo a ofertores formativos

A pesar de las normas de calidad de alcance general y de un control público de la calidad, se observa empíricamente que en la práctica surgen diferencias considerables en cuanto a la calidad de la formación profesional (Damm-Rüger et. al. 1988, Pascaud/Simonin 1987). La política educativa puede retirar o no conceder a determinados centros formativos su acreditación, si éstos no observan o no consiguen cumplir determinadas normas. Otra posibilidad de intervención es apoyar "subsidiariamente" a los ofertores que no consigan cumplir por sus propios medios determinados requisitos.

Dentro del *sistema formativo dual alemán*, el fomento de centros formativos interempresariales constituye la intervención estatal más importante como apoyo a la garantía de la calidad. Estos centros

formativos deben contribuir en particular a compensar los déficit de la formación en las pequeñas y medianas empresas. Otro punto central de apoyo es la formación continua del personal docente de las empresas y de los formadores profesionales.

En el *sistema escolar francés* uno de los problemas básicos para el control público de la calidad es el de aproximar la práctica formativa a los requisitos ideales que plantean los reglamentos de la formación. Dado que la calidad formativa depende sobre todo de la competencia de los formadores y de los medios y materiales didácticos disponibles, las medidas de apoyo estatal se centran en ambos factores. Sin un acceso a recursos adicionales de las empresas, en particular el denominado impuesto de formación (*taxe d'apprentissage*), las escuelas no pueden garantizar la suficiente modernización de sus dotaciones en máquinas y aparatos. Las diferentes relaciones de las diversas escuelas con las empresas locales dan lugar a oportunidades también distintas en cuanto a fondos complementarios de financiación. El estado puede compensar cuanto menos estas diferencias mediante concesiones prioritarias de fondos.

En *Inglaterra*, los ofertores formativos compiten entre sí en los mercados de la formación por los fondos estatales, que transfieren por cada alumno en formación un determinado importe. Si se apoyasen económicamente además determinadas inversiones para incrementar la calidad en algunos centros formativos, ello provocaría una distorsión de las condiciones de competencia. Para mejorar su calidad formativa y su competitividad, los centros formativos pueden crear asociaciones entre sí y especializarse en la impartición de determinadas unidades examinables, en función de sus recursos correspondientes.

En Alemania, el objetivo es conseguir una elevada calidad formativa, pero perjudicando lo menos posible al número de plazas de formación en las empresas, ya de por sí bastante escaso. A este respecto, las intervenciones de apoyo estatales adquieren una gran importancia, sobre todo para la pequeña y mediana empresa. El sistema formativo escolar francés es de los tres el que puede remediar me-

"En Alemania y Francia, el control externo de los centros formativos desempeña un papel esencial. Por el contrario, en Inglaterra se intenta sobre todo garantizar la calidad formativa a través de sistemas internos a los centros".

"En Alemania, el objetivo es conseguir una elevada calidad formativa, pero perjudicando lo menos posible al número de plazas de formación en las empresas, ya de por sí bastante escaso. (...) El sistema formativo escolar francés es de los tres el que puede remediar mejor los problemas estructurales de adaptación a la rápida evolución de la práctica profesional, a través de una redefinición de las normas formativas apropiada a las capacidades de rendimiento de las escuelas. En Inglaterra, una intervención estatal de apoyo subsidiario para determinados centros formativos entraría en contradicción con el fundamento del sistema."

**Esquema:****Cuadro comparativo de las condiciones institucionales del control de la calidad**

	Alemania (sistema dual)	Francia (sistema escolar)	Gran Bretaña (sistema NVQs)
Objetivo principal de la formación	la capacidad de ejercer una actividad profesional cualificada	preparación teórica técnica para un campo profesional de actividad	competencias para ejercer funciones de trabajo específicas
Normas/Requisitos formativos	normas mínimas para cursos de formación, correspondientes a la práctica difundida en las empresas	normas ideales adaptadas a los requisitos de la gran empresa moderna	normas para evaluaciones/exámenes, adaptadas a las "good practices" de un sector
Reglamentación de los títulos formativos	negociación de la clasificación entre agentes sociales, coordinación por una instancia estatal (BIBB), decreto ministerial	fijación por una instancia estatal (CPC), consulta a los agentes sociales, decreto ministerial	elaboración por organizaciones formativas de alcance nacional con predominio de los empresarios, acreditación por una institución estatal (QCA)
Organización	formación en la empresa o en algunos casos en centros formativos interempresariales, complementada con una formación escolar	la formación escolar se complementa con fases de formación en la empresa (alternance scolaire)	sin reglamentar
Proporción de asignaturas generales	cerca de una tercera parte de la formación en escuelas profesionales	aproximadamente la mitad de las materias impartidas en las escuelas profesionales	sólo cuando resulten necesarias para las actividades profesionales
Duración de la formación en la empresa	cerca del 75% del periodo formativo (en promedio, 34 semanas de unas 46 semanas al año)	cerca del 25% del periodo formativo total (de 4 a 10 semanas de un total de 35 semanas anuales)	no reglamentados ni el lugar ni la duración de la formación
Reglamentación de la formación en la empresa	reglamentos formativos con contenidos mínimos exigibles	recomendaciones de contenidos formativos	no reglamentados
Exámenes	Comité de exámenes de las Cámaras	examen por el estado	evaluación en examen interno por los centros formativos
Controles de calidad	Cámaras (empresas), supervisión escolar (escuelas)	supervisión escolar (escuela y empresa)	supervisión interna y externa de la gestión de la calidad, inspección estatal de los institutos (Colleges)

por los problemas estructurales de adaptación a la rápida evolución de la práctica profesional, a través de una redefinición de las normas formativas apropiada a las capacidades de rendimiento de las

escuelas. En Inglaterra, una intervención estatal de apoyo subsidiario para determinados centros formativos entraría en contradicción con el fundamento del sistema.



Fomento público de prácticas formativas innovadoras

En el *sistema dual alemán* las empresas para quienes sus trabajadores constituyen un factor esencial de competitividad lanzan impulsos esenciales de innovación de la calidad formativa. Los esfuerzos de evolución de estas empresas están apoyados y difundidos frecuentemente a través de proyectos piloto financiados por el estado. Estos proyectos piloto pueden llevarse a cabo también en escuelas profesionales.

En el *sistema escolar francés*, la presión por la innovación se debe sobre todo a los problemas de coordinación entre las necesidades de cualificación de la economía privada y la evolución de la demanda educativa. La necesidad de innovaciones viene valorada de manera centralista por el Ministerio de Educación, y los nuevos sistemas formativos innovadores suelen por regla general desarrollarse, comprobarse en la práctica y difundirse "de arriba a abajo".

En *Inglterra*, la vinculación de la financiación a centros formativos con el éxito en la formación (output-related funding) hace surgir un cierto estímulo para la innovación. Lo mismo puede decirse de las clasificaciones publicadas de centros formativos según el índice de éxitos de sus alumnos en la consecución de las NVQs, y de los premios que se conceden a las innovaciones de particular importancia. A fin de crear estímulos selectivos de innovación en determinados campos, se llevan a cabo asimismo concursos para el desarrollo de sistemas innovadores.

En conjunto, en Alemania e Inglaterra parece hallarse mucho más difundida que en Francia la cultura descentralizada de la innovación entre los centros formativos. El estado alemán, a través de los proyectos piloto, puede recoger iniciativas innovadoras de diversas empresas o cen-

tros escolares. En Francia, los proyectos piloto sirven más bien para la comprobación de innovaciones diseñadas de manera centralizada. En Inglaterra, por el contrario, el fomento de las innovaciones se confía a la competencia entre los diversos centros formativos, que el estado intenta estimular mediante medidas adicionales.

¿Reorientar el control público de la calidad?

Los sistemas básicos del control público de la calidad formativa presentan limitaciones específicas en cada caso. El control prioritario en Alemania y en Francia, a través de normas para la calidad formativa ceñidas a factores de entrada/input, exige reglamentaciones de carácter complejo que dificultan una rápida adaptación a las cambiantes necesidades económicas. El control mediante normas de salida/output, tal y como sucede en Inglaterra, trae consigo problemas considerables de operatividad y procedimientos costosos de evaluación y garantía de la calidad.

En el futuro podría ser necesario encontrar nuevas combinaciones entre elementos de control a la entrada y a la salida, y un sistema de garantía de calidad tanto público como interno a los centros formativos. Podría surgir una necesidad de reorientar el control público de la calidad debido particularmente a la tendencia, observada en numerosos Estados Miembros de la UE, de pluralización de las vías formativas y de incremento de la competencia entre los diversos ofertores en los mercados formativos. Además, la importancia de disponer de sistemas internos de garantía de la calidad irá probablemente en aumento conforme las escuelas estatales y los departamentos formativos de las empresas pasen también a considerarse cada vez más como instituciones ofertoras de servicios.

"En conjunto, en Alemania e Inglaterra parece hallarse mucho más difundida que en Francia la cultura descentralizada de la innovación entre los centros formativos. El estado alemán, a través de los proyectos piloto, puede recoger iniciativas innovadoras de diversas empresas o centros escolares. En Francia, los proyectos piloto sirven más bien para la comprobación de innovaciones diseñadas de manera centralizada. En Inglaterra, por el contrario, el fomento de las innovaciones se confía a la competencia entre los diversos centros formativos, que el estado intenta estimular mediante medidas adicionales."

Bibliografía

Damm-Rüger, S.; Degen, U.; Grünewald, U.: *Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung 101. Berlin/Bonn 1988

Koch, R.: *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 217. Bielefeld: Bertelsmann, 1998.

Pascaud, E. und Simonin, B.: *La renovation des enseignements technologiques et professionnels.* Crédoc - Collections des rapports. Paris 1987

Raffe, David. (1994): *The new flexibility in vocational education*, in: *Flexibility in vocational education and training*/W.J. Nijhof, J.N. Streumer (Eds.), Lemma: Utrecht, Países Bajos, pp. 13-32

Wolf, Alison (1995): *Competence-based assessment*, Open University Press: Buckingham - Philadelphia



Erwin Seyfried

FHVR Berlín- Centro de Investigaciones sobre Formación Profesional, Mercado de Trabajo y Evaluaciones

Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional

Desde un punto de vista cuantitativo, se ha incrementado sin ninguna duda la importancia de las evaluaciones de programas de formación profesional, si bien éstas no siempre cumplen con los objetivos previstos. En Europa apenas se aprecian tendencias hacia una cultura de la comunicación transparente y hacia el debate abierto en torno a métodos y resultados de evaluaciones de programas de formación profesional. El discurso crítico entre científicos y evaluadores por un lado y políticos y administradores responsables de los programas, por otro, precisa aún un desarrollo más avanzado. Es necesaria una mayor convergencia entre las tendencias de la política formativa y de la política de empleo, y mayores esfuerzos también por ambas partes en la coordinación de métodos coherentes de investigación que integren en su seno indicadores de la calidad referidos tanto a procesos como a productos.

Introducción

Este artículo examina los resultados de un estudio encargado por el Cedefop y efectuado en cinco países europeos (Bélgica, Alemania, Francia, Grecia y Portugal), para el que se llevaron a cabo evaluaciones de programas de formación profesional. La cuestión central era la importancia, los métodos y las prácticas de análisis de la calidad para programas de formación profesional. Se analizaron evaluaciones de programas destinados a parados y, en menor grado, de programas de formación continua para trabajadores con empleo. La mayoría de estos programas se hallaban financiados o cofinanciados por fondos públicos.

¿Una mayor relevancia de la evaluación de programas de formación profesional?

Los resultados iniciales permitieron apreciar en todos los países estudiados por nuestro análisis una clara tendencia a un número creciente de estudios evaluadores de programas de formación profesional. Ello se debe particularmente a la dinámica que imponen los programas europeos. La evaluación aparece así cada vez más como parte integral de los programas recientemente implantados. Así por ejemplo, en Portugal la evaluación de los programas de formación de perfeccionamiento financiados por el Estado se ha convertido en requisito obligatorio. Dicha evaluación, sin embargo, se lleva a cabo desde una perspectiva fundamentalmente administrativa, centrándose fundamentalmente en el examen de indicadores económicos y materiales, y apenas como evaluación competente de las cualifica-

ciones profesionales adquiridas o de su utilidad en el mercado de trabajo.

En el contexto de nuestro meta-análisis, una serie de estudios - en particular los de Portugal y Grecia- sólo parcialmente permitieron efectuar un examen metodológico detallado, ya que los métodos utilizados se habían considerado como técnica particular privada y por tanto no se permitió su publicación. En términos generales, debemos observar también que la publicación de algunos estudios -sobre todo de aquellos que presentaban resultados críticos o controvertidos- se consideró con frecuencia inapropiada o no conveniente.

Desde un punto de vista cuantitativo, se ha incrementado sin ninguna duda la importancia de las evaluaciones de programas de formación profesional, si bien éstas no siempre cumplen con los objetivos previstos. La importancia cualitativa de estas evaluaciones se caracteriza porque éstas constituyen un instrumento para valorar objetivos específicos, demostrar relaciones de causa y efecto y por tanto para optimizar procedimientos, procesos o productos. En Europa apenas se aprecian tendencias hacia una cultura de la comunicación transparente y hacia el debate abierto en torno a métodos y resultados de evaluaciones de programas de formación profesional. Puede decirse que el proceso de examen sin restricciones y el empleo de los resultados de la evaluación para perfeccionar las prácticas de un programa sólo funciona con determinados límites. El discurso crítico entre científicos y evaluadores por un lado y políticos y administradores responsables de los programas, por otro, precisa aún un desarrollo más avanzado. No debemos permitir que las funciones de la evaluación de un programa se reduzcan a ratifi-



car la política y gestión utilizadas, pues aquélla sólo podrá cumplir su auténtica función si mantiene un distanciamiento crítico. De otra manera sólo conseguiremos utilizar inadecuadamente el potencial práctico que tienen las evaluaciones para mejorar la calidad de los programas de formación profesional.

Las evaluaciones de programas de formación profesional y sus métodos

Si aceptamos la definición de Scriven (1994), la evaluación de programas de formación profesional puede calificarse como un procedimiento con el que se pretende establecer el mérito, la rentabilidad o el valor de estos programas. En teoría esta definición no admite controversia (Cronbach, 1980; Guba, Lincoln, 1990; Patton, 1989). Y sin embargo, según la escuela predominante de pensamiento y desde un punto de vista empírico, el consenso general es que cumplir determinadas normas y conseguir mediante la implantación de un programa determinados objetivos, resultados y productos preestablecidos deben ser los criterios utilizados para evaluar los méritos, la rentabilidad o los valores de dicho programa (Fernández-Ballesteros et al, 1998).

En términos metodológicos, las evaluaciones analizadas presentan una variabilidad muy grande, y los métodos en ellas utilizados se hallan muy lejos de ser comparables. Ello se debe por una parte al tema examinado y el alto número de variables que influyen en el desarrollo y los resultados de los programas de formación profesional. Por otro lado, se debe asimismo al hecho de que apenas estamos comenzando a observar el surgimiento de un conjunto uniforme y generalmente aceptado de instrumentos metodológicos para evaluar programas de formación profesional.

A primera vista, podemos diferenciar entre dos tipos distintos e incluso opuestos de evaluaciones de programas de formación profesional. El primer tipo, enraizado en la tradición universitaria y aplicado frecuentemente en dicho ámbito, se considera a sí mismo como un método de las ciencias sociales aplicadas e incluye fuer-

tes requisitos de cumplimiento de determinadas normas científicas para demostrar relaciones de causa y efecto. Si bien las evaluaciones de este tipo pueden arrogarse una base científica para sus valoraciones de efectos, con frecuencia se les critica su excesivo distanciamiento de la práctica cotidiana. El segundo tipo de evaluación se halla enraizado en las técnicas de gestión y de aplicación de programas, y se centra esencialmente en las funciones formativas que el programa genera. La evaluación se considera en ellos como un componente inherente de la gestión de programas formativos y por ello no se dirige tanto a la obtención de resultados generalmente válidos como a la de mejoras prácticas y directas para el programa.

Además, el empleo de determinados métodos de evaluación en las diferentes instancias depende de los objetivos del programa, los objetivos de la evaluación, las consideraciones de los costes, la importancia de algunas cuestiones y, a fin de cuentas, de las condiciones específicas de los países individuales. Para clasificar sistemáticamente la amplia variedad de sistemas metodológicos en las evaluaciones de programas de formación profesional analizadas por nosotros, recurrimos al modelo CIPP, de Stufflebeam y Skinfeld (1988). Este modelo nos permitió distinguir entre evaluaciones centradas en los productos, evaluaciones centradas en los procesos y evaluaciones centradas en el contexto.

Las evaluaciones centradas en el producto se encuentran diseñadas para evaluar la diferencia entre los objetivos y los resultados (productos) logrados fácticamente por un programa. La diferencia entre los objetivos pretendidos y los logros reales se mide comparando dichos objetivos con dichos logros. En estas evaluaciones, un nivel alto de consecución de objetivos es sinónimo de un alto grado de calidad. En un caso ideal, los objetivos se fijan de manera cuantitativa antes del comienzo del programa, lo que hace posible medir con precisión el grado posterior de consecución de dicho objetivo. Los objetivos establecidos numéricamente de esta manera pueden consistir en un número de alumnos entre grupos destinatarios específicos (p.e. porcentajes respectivos de hombres y mujeres)

“No debemos permitir que las funciones de la evaluación de un programa se reduzcan a ratificar la política y gestión utilizadas, pues aquélla sólo podrá cumplir su auténtica función si mantiene un distanciamiento crítico”

“(...) podemos diferenciar entre dos tipos distintos e incluso opuestos de evaluaciones de programas de formación profesional. El primer tipo, enraizado en la tradición universitaria (...) se considera a sí mismo como un método de las ciencias sociales aplicadas e incluye fuertes requisitos de cumplimiento de determinadas normas científicas para demostrar relaciones de causa y efecto. (...) El segundo tipo de evaluación se halla enraizado en las técnicas de gestión y de aplicación de programas, y se centra esencialmente en las funciones formativas que el programa genera. La evaluación (...) no se dirige tanto a la obtención de resultados generalmente válidos como a la de mejoras prácticas y directas para el programa.”



“(...) faltan investigaciones relevantes que abarquen el ciclo total de un programa de formación profesional. Apenas se dispone de estudios que consideren el contexto, los procesos y los productos de los programas de formación profesional, relacionándolos entre sí. Son muchos los estudios que se centran en aspectos individuales de este ciclo: (...), por ejemplo, (...) las necesidades formativas (...)”

a quienes debe llegarse con el programa de formación profesional concreto o pueden describir las competencias o cualificaciones formales que deben obtener los alumnos formados en el curso de un programa, o bien pueden anticipar los índices de empleo que dichos alumnos han de conseguir una vez finalizado el programa. Consiguientemente, este método permite diferenciar en los programas de formación profesional entre productos (número y tipo de personas a que se llega con el programa), resultados (número y tipo de cualificaciones obtenidas por los formados) y consecuencias (los efectos directos del programa sobre el empleo).

Las evaluaciones centradas en los procesos se ocupan de la propia aplicación del programa, y de los procedimientos, modelos, convenios, conflictos, negociaciones, mecanismos y relaciones que ocurren durante la formación y entre los protagonistas e instancias participantes. Así pues, las evaluaciones centradas en procesos se ocupan de la organización y los procedimientos de un programa. Tienden tradicionalmente a presentar un diseño más formativo, lo que hace difícil comparar sus métodos y sus resultados. Sin embargo, gracias a la creciente introducción de criterios de calidad como las normas ISO, los métodos de la evaluación de procesos se situarán probablemente en un sistema de partida más unificado, al menos con respecto a la aceptación de determinadas normas organizativas y de procedimientos como garantía para la calidad de un programa formativo.

Las evaluaciones centradas en el contexto analizan las condiciones generales que rodean la aplicación de programas de formación profesional. Estudian tanto aspectos económicos, jurídicos y sociales del macronivel societal como los aspectos institucionales y organizativos de los meso- y microniveles de la organización que promueve un programa. Los análisis más o menos amplios del contexto en el que se hallan inmersos los programas de formación profesional son casi por definición un componente necesario de cada evaluación, aunque ésta se encuentre centrada en procesos o productos. Sin embargo, existen también evaluaciones de contexto independientes de los productos y de los procesos. Un ejemplo podría

ser el análisis prospectivo del desarrollo regional de los requisitos de fuerza de trabajo o de las necesidades de cualificaciones profesionales específicas en determinados ramos o sectores de la economía (agricultura, astilleros, textiles, etc). También pertenecen a este tipo de evaluaciones los análisis para establecer los requisitos de cualificaciones y las necesidades formativas de grupos destinatarios específicos, como los jóvenes desfavorecidos o los migrantes.

Resultados del análisis de las evaluaciones de programas de formación profesional

El análisis de las evaluaciones de programas de formación profesional en cinco países europeos demuestra claramente que faltan investigaciones relevantes que abarquen el ciclo total de un programa de formación profesional. Apenas se dispone de estudios que consideren el contexto, los procesos y los productos de los programas de formación profesional, relacionándolos entre sí. Son muchos los estudios que se centran en aspectos individuales de este ciclo: algunos, por ejemplo, se centran en las necesidades formativas mientras que otros centran su análisis en la organización de la formación profesional, y un tercer grupo se ocupa de la integración de los formados al empleo. Pero sólo muy pocos abarcan todo el ciclo de un programa, con sus diferentes fases, como conjunto global.

Las evaluaciones contextuales examinadas por nuestro estudio demuestran que sólo en raras ocasiones resulta posible considerar con éxito requisitos “objetivos” para la formación fijados por sectores o regiones específicas y junto a las necesidades formativas subjetivas de los potenciales formados. Como resultado de las evaluaciones de contexto efectuadas para el nivel macro, los requisitos formativos se definen con frecuencia exclusivamente por la (futura) demanda del mercado de trabajo. Estas evaluaciones así orientadas econométricamente suelen permanecer a un nivel relativamente teórico y no ofrecen datos detallados suficientes que permitan extraer conclusiones en



cuanto a perspectivas y diseño de programas de formación profesional (Fierens et al, 1993). En contraste, las evaluaciones de contexto que examinan las precondiciones sociales y la formación subjetiva de grupos destinatarios específicos omiten con mucha frecuencia las tendencias objetivas del mercado de trabajo. Como resultado, los programas de formación profesional se ven analizados fundamentalmente desde el punto de vista de su idoneidad para determinados grupos destinatarios (Dulbea, 1994).

Por lo que respecta a los métodos centrados en procesos, no existe prácticamente variable alguna, ya sea el tipo de organización responsable de un programa, la composición de los participantes, el desarrollo de los cursos formativos o las cualificaciones del personal docente, que no se haya ya examinado en las evaluaciones de programas de formación profesional (Aubégny, 1989; Figari, 1994). Y sin embargo, numerosas de estas importantes variables del proceso no se analizan de forma sistemática, lo que afecta negativamente a la fiabilidad y la validez general de los estudios de este tipo. En las evaluaciones centradas en el proceso se aprecia una determinada tendencia a incluir las perspectivas subjetivas de los propios participantes en la evaluación del proceso, lo cual puede de hecho proporcionar indicadores relevantes para modificar cualitativamente los programas de formación profesional. Sin embargo, esta tendencia no debe ocultar el hecho de que los análisis de necesidades subjetivas y motivos de los participantes siguen recibiendo una atención demasiado escasa a la hora de planificar los programas de formación profesional.

Las evaluaciones centradas en los productos son frecuentes sobre todo en el campo de las investigaciones sobre los efectos de políticas de empleo. Tradicionalmente, su eje de análisis principal consiste en comprobar si las políticas aplicadas cumplen los objetivos declarados. Los métodos angloamericano y escandinavo, en particular, se distinguen por trabajar con estudios bajo normas metodológicas elaboradas (véase Riddell, 1991; Björklund, 1991). La mayoría de las evaluaciones de esta categoría efectúan una valoración contrafáctica de los impactos de un programa: no se considera suficiente medir

si la participación en un programa ha producido un efecto positivo sobre el empleo entre los formados; se investiga también si estos efectos hubieran podido ocurrir sin el programa. Con ayuda de mecanismos experimentales o cuasi-experimentales, los investigadores comprueban los resultados que hubieran experimentado los alumnos si éstos no hubieran participado en el programa, analizando así las consecuencias "contrafácticas" (contrapuestas) a las observadas. Para este fin, se observa el índice de empleo en un grupo de control o comparable de no participantes en el programa durante el periodo analizado (Calmfors, 1994). La ventaja particular de estos métodos de evaluación de políticas de empleo es que no producen necesariamente cálculos perfectos, pero sí relativamente precisos sobre los efectos e impactos reales de los programas examinados.

Evaluaciones de programas formativos y política de empleo: una laguna estructural

Como resultado generalizado de nuestro análisis, podemos afirmar que el ámbito de la investigación sobre formación profesional y el de la investigación sobre el mercado de trabajo se mantienen muy claramente aislados entre sí, lo que en parte se debe al hecho de que cada uno prioriza diferentes sistemas evaluadores. El primer ámbito tiende fundamentalmente a evaluar los procesos formativos con sus criterios internos de calidad, ignorando o incluso rechazando intencionalmente como indicador de calidad productos tales como el índice de empleo entre los formados: la investigación formativa centra prioritariamente su interés en los procesos, pero apenas concede importancia a los productos. En contraste, la investigación sobre políticas de empleo concede prioridad al dato de la integración en el empleo. En términos del discurso imperante en la política de empleo, el registro de la situación laboral de los participantes que asisten a un programa de formación profesional es a la vez práctica común y un criterio indiscutible para evaluar los resultados de los programas de formación profesional. Para la investi-

“Como resultado generalizado de nuestro análisis, podemos afirmar que el ámbito de la investigación sobre formación profesional y el de la investigación sobre el mercado de trabajo se mantienen muy claramente aislados entre sí, lo se debe en parte al hecho de que cada uno prioriza diferentes sistemas evaluadores.”



“Para la investigación de las políticas de empleo, el indicador predominante de la calidad es el índice de empleo. (...) Este indicador predomina de tal manera que en ocasiones la investigación sobre políticas de empleo llega a ignorar los logros formativos de los alumnos (...)”

“El debate contemporáneo sobre la calidad de la formación profesional ha generado un auténtico incremento de los métodos y criterios de evaluación para procesos formativos (...)”

“Aun cuando hasta la fecha sólo existan unos cuantos indicadores de la calidad reconocidos generalmente, el reciente debate sobre aspectos de la calidad y sistemas GTC ha hecho surgir en Europa una clara tendencia hacia la creación de indicadores específicos y adecuados de la calidad para los sistemas de enseñanza y de formación (...)”

gación de las políticas de empleo, el indicador predominante de la calidad es el índice de empleo. (Puede consultarse como resumen: OCDE, 1991). Este indicador predomina de tal manera que en ocasiones la investigación sobre políticas de empleo llega a ignorar los logros formativos de los alumnos, aun cuando aquéllos supongan un indicador de la calidad adicional y centrado claramente en el producto. Las evaluaciones a posteriori de las políticas de empleo no prestan prácticamente atención a investigar (la calidad de) los procesos formativos. La evaluación de las políticas de empleo tiende a revelar simplemente qué programas formativos resultan positivos y cuáles no, sin entrar por regla general en los motivos para ello (Fay, 1996).

Con respecto al modelo CIPP, aún debe investigarse convenientemente la relación dinámica entre los procesos y los productos. En las evaluaciones centradas en los productos de las políticas de empleo no solamente se ignoran las condiciones situacionales de los procesos formativos en cuanto a sus efectos sobre la situación laboral. Con frecuencia, la evaluación de los índices de colocaciones en trabajos tampoco toma en consideración las propias valoraciones subjetivas de los “participantes”. Y ello a pesar del hecho de que dicho dato resulta cada vez más significativo para la investigación de procesos formativos y la gestión de la calidad, y de que haya demostrado su funcionalidad.

Una excepción a esta regla general son las evaluaciones de los programas de perfeccionamiento internos en grandes empresas, que intentan sistemáticamente - tanto en el diseño del programa formativo como en la evaluación de sus resultados - considerar no sólo los requisitos objetivos de los procesos de trabajo de la empresa sino también los intereses y las experiencias subjetivas de los asalariados relacionándolos entre sí. Además, estos estudios también resultan notables por el interés que dedican a la cuestión de la transferencia y utilidad de las cualificaciones obtenidas en los procesos de trabajo de la empresa, introduciendo un indicador de la calidad en la evaluación de los programas formativos, diseñado para examinar la consecución de objetivos específicos más allá del propio pro-

ceso formativo (Götz 1993). Lamentablemente, las conclusiones que ha obtenido la investigación sobre transferibilidad han recibido hasta la fecha una atención demasiado escasa tanto en el campo de la investigación sobre procesos formativos como en el debate sobre políticas de empleo.

Las evaluaciones centradas en los procesos priorizan la dimensión de la calidad interna de la formación profesional, que puede analizarse con diversos criterios (Dupouey, 1991). El debate contemporáneo sobre la calidad de la formación profesional ha generado un auténtico incremento de los métodos y criterios de evaluación para procesos formativos (Van den Berghe, 1996). Cada vez más ofertores evalúan sus propios programas utilizando para ello las listas de comprobación y los criterios publicados. También se ha convertido en práctica común al término de un programa formativo el pedir a los alumnos su valoración del curso, del formador y de documentación, métodos y materiales didácticos, mediante cuestionarios escritos. Si las evaluaciones de este tipo pueden proporcionar al ofertor sugerencias útiles para mejorar su oferta formativa, desde el punto de vista de las comparaciones científicas no representan criterios fiables para evaluar con exactitud la calidad de un programa. Aun cuando hasta la fecha sólo existan unos cuantos indicadores de la calidad reconocidos generalmente, el reciente debate sobre aspectos de la calidad y sistemas GTC ha hecho surgir en Europa una clara tendencia hacia la creación de indicadores específicos y adecuados de la calidad para los sistemas de enseñanza y de formación (loc. cit). Estos criterios podrían consistir en un conjunto de normas prefijadas sobre el proceso formativo (tales como las normas ISO). También podrían incluir las demandas de diferentes grupos destinatarios y las demandas de las empresas comerciales, e indicadores de la satisfacción subjetiva de los alumnos formados, u otros indicadores que examinen asimismo el empleo subsiguiente de dichos alumnos. Como resultado, estos indicadores de la calidad definirían los procedimientos que deben seguirse y, de acuerdo con la lógica de este sistema de evaluación, dichos elementos de la calidad contribuirían también a la consecución de los objetivos previstos.



Sean cuales sean los indicadores utilizados, relacionar la calidad formativa con el empleo subsiguiente se convertirá en una cuestión central. Una evaluación de programas de formación profesional que no se interese por los índices de colocación de los alumnos formados será simplemente insuficiente. De otra manera resultaría posible calificar de excelente la calidad de un programa, incluso en caso de que un único alumno haya encontrado empleo tras asistir al mismo.

La información sobre el destino de los antiguos alumnos del programa debe incluir cada vez más criterios cualitativos de empleo con relación a las variables personales de los participantes. La ventaja del índice de empleo como indicador de la calidad es que constituye un dato a la vez mensurable y general, que puede utilizarse para medir políticas formativas muy distintas entre sí. Sin embargo, en ocasiones se asigna un índice de colocaciones a un programa formativo de forma mecánica, aun cuando no exista en absoluto una relación causa-efecto entre el curso de formación finalizado y el empleo subsiguiente. Una desventaja específica de la investigación de políticas de empleo centrada en los productos es que su principal indicador de la calidad, el índice de colocaciones, no nos ayuda a discernir las variables que pueden influir el acceso a un empleo, o hasta qué grado lo hacen.

Un alto índice de colocaciones y empleos no constituye por sí mismo un indicador de la calidad, como tampoco lo es un índice de colocaciones bajo. La célebre afirmación de Tanguy (1986), quien consideraba la relación entre la formación profesional y el empleo como algo "indemostrable" se ha revelado demasiado superficial. La relación entre la formación y el empleo no resulta necesariamente causal en cada caso individual. Ello se debe a que no se trata de una simple relación de causa y efecto, sino más bien, como cada proceso de oferta y demanda, de una interrelación muy compleja de un número muy alto de variables. Pero esta interrelación sí es claramente "demostrable" como han revelado empíricamente numerosos estudios (véase un resumen general en Reutersward, 1995).

Así, es por ejemplo práctica común de la evaluación centrada en el empleo com-

parar los resultados de diferentes cursos formativos con el indicador de empleo, y elaborar así una clasificación de programas formativos con mayor o menor eficacia de empleo. Tanas et al (1995) pudieron demostrar por ejemplo que una modificación en el tema y los contenidos de un curso formativo produce cambios en los efectos sobre el índice de empleo en las siguientes promociones de alumnos. Además, los estudios de evaluación revisados han efectuado también comparaciones entre los índices de empleo de diversos grupos destinatarios con relación a las tendencias generales del mercado de trabajo. En el contexto de estos análisis comparativos, ha sido posible demostrar por ejemplo las desventajas que afrontan las mujeres para integrarse en un empleo tras pasar por un programa de formación profesional (véase Seyfried, Bühler, 1995). Pueden utilizarse de esta manera los índices de colocación como indicadores que revelen los ajustes necesarios en políticas y diseño de programas, para adaptar éstos a las necesidades de determinados grupos destinatarios y a las evoluciones que sufren los mercados de trabajo.

A pesar de las útiles conclusiones que pueden extraerse de los datos sobre la colocación de los alumnos, el problema de la causalidad sigue generando determinados inconvenientes. En particular, los índices de colocación no dependen exclusivamente del diseño o la calidad de los programas de formación profesional, sino que están influidos también por toda otra serie de variables situadas fuera del sector educativo y formativo (Blaschke et al, 1992). Si, por ejemplo, la situación macroeconómica se caracteriza por una demanda de trabajadores excesivamente baja, nuestras expectativas de lograr índices de colocación mediante programas de formación profesional se hallarán limitadas desde el mismo comienzo. En una situación de este tipo, una buena integración en el empleo no depende fundamentalmente de la calidad formativa, sino que se ve afectada por la evolución general y la situación de los diversos sectores económicos concretos. Estos inconvenientes que plantea el problema de la causalidad significan que resulta completamente insuficiente utilizar el índice de colocaciones como único indicador de la eficacia o único elemento para estable-

"Sean cuales sean los indicadores utilizados, relacionar la calidad formativa con el empleo subsiguiente se convertirá en una cuestión central. Una evaluación de programas de formación profesional que no se interese por los índices de colocación de los alumnos formados será simplemente insuficiente."



“Aun cuando los resultados de las evaluaciones examinadas pongan de relieve la importancia y aceptación de aquéllas centradas en los procesos, la existencia de criterios de la calidad dentro de un proceso formativo no se puede considerar como demostración de la propia calidad.”

cer el mayor o menor éxito de las diferentes medidas formativas.

Conclusiones

Aun cuando los resultados de las evaluaciones examinadas pongan de relieve la importancia y aceptación de aquéllas centradas en los procesos, la existencia de criterios de la calidad dentro de un proceso formativo no se puede considerar como demostración de la propia calidad. Sólo cuando dichos aspectos de la calidad reviertan en mejorar los objetivos de un programa formativo concreto podrán éstos tomarse en consideración dentro de las evaluaciones. En el curso del actual debate sobre la calidad de la formación profesional se observa una tendencia a crear indicadores de la calidad reconocidos generalmente. Esta tendencia podría contribuir decisivamente a reunir características de la calidad centradas en los procesos con la cuestión de la relevancia en el mercado de trabajo de los programas formativos para el subsiguiente empleo de los alumnos formados. Ello resulta más importante aún si se toma en cuenta el hecho de que las evaluaciones centradas en los resultados han contado

hasta hoy con el inconveniente de que sólo en raras ocasiones permiten extraer conclusiones fundamentadas en cuanto a los efectos de determinadas características de calidad de los programas formativos. Sin embargo, la tendencia dominante en el debate científico actual sobre sistemas de evaluación de políticas de empleo es la de conceder más atención a estas cuestiones (Fay, 1996).

Cuanta más importancia se otorgue al examen de los aspectos de la calidad en programas de formación profesional, menos se considerarán como alternativas excluyentes las evaluaciones centradas en procesos o en productos, sino como métodos necesariamente complementarios entre sí. Un sistema coherente para la evaluación de programas de formación profesional debe superar las lagunas que hemos puesto de relieve entre el “proceso” y el “producto”. Para el futuro, será necesario establecer una mayor convergencia entre los debates sobre política formativa y sobre política de empleo, y realizar un mayor esfuerzo por ambas partes para coordinar sistemas coherentes de investigación que integren indicadores de la calidad centrados tanto en procesos como en productos.

Referencias bibliográficas

- Aubégnny, J.** (1989). L'évaluation des organisations éducatives. Paris: Editions Universitaires.
- Blaschke, D., H.-E. Plath & E. Nagel** (1992): Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung. en: MittAB 25 (1992), 3, S. 381-405.
- Björklund, A.** (1991). Evaluation of Labour Market Policy in Sweden. en: OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris, pp. 73-88.
- Calmfors, L.** (1994). Active Labour Market Policy and Unemployment. A Framework for the Analysis of Crucial Design Features. Economic Studies, 22. OECD, Paris.
- Cronbach, L. J.** (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DULBEA** (1994). Evaluation ex-post des objectifs 3 et 4 du Fonds Social Européen 1990-1992. Rapport final. FTU, Lovaina. DULBEA, ULB, Bruselas.
- Dupouey, P.** (1991). L'approche qualité en éducation et formation continue. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Fay, R.G.** (1996). What Can We Learn from Evaluations of Active Labour Market Policies Undertaken in OECD Countries? The Case of Training. In: Evaluation of European Training, Employment and Human Resource Programmes. Salónica: CEDEFOP-Panorama, pp. 111-113.
- Fierens, A., D. Meulders & K. Sekkat** (1993). Prévission de la demande de travail pour 25 secteurs d'activité économique. DULBEA, ULB, Bruselas.
- Figari, G.** (1994). Evaluer: quel référentiel?. Bruselas: de Boeck.
- Fernández-Ballesteros, R., E. Vedung & E. Seyfried** (1998). Psychology in Programme Evaluation. en: European Psychologist, Vol. 3, 2, pp. 143-154. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Götz, K.** (1993). Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Guba, E. & Y. Lincoln** (1990). Fourth Generation Evaluation. Londres: Sage Publications
- OECD** (1991). Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris.
- Patton, M.Q.** (1989). Qualitative Evaluation Methods. Londres: Sage Publications.
- Reutersward, A.** (1995). Does Labour Market Training Improve Job Prospects? OECD, Paris.
- Riddel, C.** (1991). Evaluation of Manpower and Training Programmes. The North American Experience. en: OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris, pp. 43-72.
- Scriven, M.** (1994). Evaluation Ideologies. In: R.F.Conner, D.G. Altman & C. Jackson (Eds.), Evaluation Studies, Vol. 9, pp. 49-80. Beverly Hills, CA: Sage.
- Seyfried, E. & A. Bühler** (1996). Evaluierung des Einsatzes von ESF-Mitteln im Ziel 1-Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Operationelles Programm des Bundes 1991-1993. FHVR Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation.
- Stufflebeam, D. & A. Skinfield** (1988). Systematic Evaluation. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing.
- Taná, A., A. Harkman & F. Jannson** (1995). The Effect of Vocationally Oriented Employment Training on Income and Employment. Arbetsmarknadsstyrelsen. Oslo.
- Van den Berghe, W.** (1996). Cuestiones y tendencias de la calidad en la formación profesional europea. Salónica: CEDEFOP



Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación

Introducción

En el último decenio la noción de "calidad" se ha convertido en un tema central para empresas, servicios públicos y organizaciones no lucrativas en toda Europa. Uno de los hechos más visibles de esta "moda de la calidad" ha sido, particularmente en Europa, la certificación en organizaciones de mecanismos de garantía de la calidad, utilizando las denominadas Normas ISO 9000. Esta forma de certificación se está convirtiendo fácticamente en la norma básica de la calidad para numerosos sectores industriales de Europa.

Las normas ISO 9000 se idearon originalmente para empresas de la industria de fabricación. Desde comienzos del decenio de 1990, no obstante, su aplicación se está difundiendo rápidamente a otros sectores de la economía. La evolución experimentada en los últimos años ha llevado a un reconocimiento generalizado del valor de un certificado ISO 9000 y de su función como lábel de calidad.

Por supuesto, la calidad no constituye un fenómeno nuevo dentro de la enseñanza y la formación, pero el interés por las ISO 9000 es de origen relativamente reciente. Desde comienzos de la década del 90, toda una serie de instituciones docentes de Europa han obtenido un certificado ISO 9001 o ISO 9002¹. Aún cuando la certificación ISO 9000 siga siendo un fenómeno marginal en el mundo de la enseñanza y la formación, la cifra de instituciones y departamentos certificados se halla en aumento, particularmente entre los ofertores de formación profesional y formación profesional continua.

Sin embargo, son muchos los profesionales del mundo docente que se preguntan si esta evolución constituye la mejor vía

para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas. Para muchas personas, el valor añadido real de un proceso de certificación de este tipo sigue siendo dudoso, y ello sin mencionar los costes que implica dicho proceso.

Este artículo tiene por objetivo analizar este tema y otros con él relacionados. Parte para ello sobre todo de un estudio redactado por mí y publicado en 1997 como Informe del Cedefop². El lector podrá encontrar informaciones más detalladas en dicha publicación, en particular con respecto a los temas de interpretación y aplicación.

¿Qué son las ISO 9000?

"ISO 9000" es la denominación de uso común para una serie de normas internacionales de garantía de la calidad dentro de organizaciones: ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 (y sus subnormas). Las normas más relevantes para el contexto de este artículo son la ISO 9001 y la ISO 9002. El título oficial de la ISO 9001 es "Sistemas de la calidad. Un modelo de garantía de calidad para el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y los servicios". La ISO 9002 es semejante a la ISO 9001, exceptuando que no incluye el diseño. A diferencia de otros textos y 'normas' de la serie ISO 9000, estas dos normativas prevén la certificación de organizaciones por una tercera parte.

El concepto clave definido por la ISO 9001 y la 9002 es la noción de "garantía de la calidad". La definición internacional oficial de garantía de la calidad, de conformidad con la ISO 8402, es la siguiente: "Todas las actividades planificadas y sistemáticas aplicadas dentro del sistema de la calidad y manifiestamente necesarias para inspirar la confianza adecuada en

**Wouter
Van den Berghe**

*Director de los Servicios de
Gestión de la Calidad en
Deloitte & Touche Belgium*

Aún cuando la certificación ISO 9000 siga siendo un fenómeno marginal en el mundo de la enseñanza y la formación, la cifra de instituciones y departamentos certificados se halla en aumento, particularmente entre los ofertores de formación profesional y formación profesional continua. Sin embargo, son muchos los profesionales del mundo docente que se preguntan si esta evolución constituye la mejor vía para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas. Para muchas personas, el valor añadido real de un proceso de certificación de este tipo sigue siendo dudoso, y ello sin mencionar los costes que implica dicho proceso.

1) La diferencia entre la ISO 9001 y la ISO 9002 se explicará más adelante en este mismo artículo.

2) El título completo de dicho informe es "Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea".

**Cuadro 1:****Requisitos para un sistema de la calidad, según la ISO 9001 e ISO 9002: “Cláusulas” o “Criterios”**

- 4.1 Responsabilidad de la dirección/gerencia
- 4.2 Sistema de la calidad
- 4.3 Revisión de contratos
- 4.4 Control del diseño
- 4.5 Control de la documentación y los datos
- 4.6 Adquisiciones
- 4.7 Control de los productos proporcionados por clientes
- 4.8 Detección y seguimiento de productos
- 4.9 Control de Procesos
- 4.11 Control de los equipos de inspección, medición y comprobación
- 4.12 Estatus de inspección y comprobación
- 4.13 Control de los productos no conformes
- 4.14 Intervenciones de corrección y preventivas
- 4.15 Manipulación, almacenamiento, envasado, conservación y suministro
- 4.16 Control de los registros de la calidad
- 4.17 Auditorías internas de la calidad
- 4.18 Formación
- 4.19 Servicios postventa
- 4.20 Técnicas estadísticas

ción, se dice que ésta ha instaurado un “sistema de la calidad”. Este sistema de la calidad puede también denominarse “sistema de control de la calidad” o alternativamente “sistema de gestión de la calidad” (acepción más moderna).

Esencialmente, las ISO 9001 e ISO 9002 plantean una serie de requisitos, que este sistema de la calidad debe cumplir. Algunos de estos requisitos se plantean en términos bastante generales, mientras que otros se explican con mayor detalle. La versión inglesa de las normas contiene aproximadamente 8 páginas, que reproducen en su mayoría los requisitos de la Sección 4, clasificados en 20 “cláusulas” o “criterios”. (Véase el cuadro 1).

Pueden agruparse los requisitos que plantean estas normas en tres grupos distintos:

requisitos generales para un sistema de la calidad (responsabilidad directiva, manual y procedimientos de la calidad, designación de un director de la calidad, disponibilidad de recursos y personal cualificado, ...);

la necesidad de implantar procesos de registro en los procesos clave en la organización (diseño, desarrollo, adquisiciones, suministros, etc), así como en las actividades correspondientes a dichos procesos;

mecanismos específicos de garantía de la calidad, incluyendo la comprobación e inspección, la realización de registros de la calidad, ocuparse de los casos de no conformidad con las normas, mantener los documentos actualizados, efectuar auditorías internas y llevar a cabo revisiones periódicas de gestión.

Cumplir la mayoría de estos requisitos no constituye un obstáculo serio para una organización operativa. En una organización eficaz y de alto rendimiento lo único que se requiere suele ser registrar por escrito y de manera formal la forma en la que se opera habitualmente. No obstante, el cumplimiento de algunos de los requisitos más específicos de garantía de la calidad requiere casi inevitablemente un trabajo adicional. Este incluye la introducción de nuevas actividades y procesos, particularmente un control de documen-

que una organización cumplirá los requisitos de la calidad”.

En mi opinión, una definición de este tipo no es excesivamente práctica. Desde un punto de vista más operativo, los requisitos de una garantía de la calidad deben describirse de la siguiente manera:

criterios de calidad definidos para todas las actividades a las que se aplica la garantía de calidad;

procesos que garanticen el cumplimiento de las normas de la calidad;

procesos cuya conformidad se controle sistemáticamente;

detección y análisis de los motivos de no conformidad;

eliminación de las causas de problemas mediante las intervenciones adecuadas de corrección;

Los principios de garantía de la calidad pueden aplicarse a una actividad particular o a todos los procesos de una organización. Si se aplica la garantía de calidad a todas las actividades de una organiza-



tos, las auditorías internas y las intervenciones sistemáticas de corrección.

Es importante recordar que la ISO 9001 y la ISO 9002 son normas de sistema. Los certificados que pueden concederse mediante ellas señalan que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada. Pero el lábel no garantiza que los productos o resultados del trabajo de la organización presenten el máximo nivel posible de calidad (aún cuando ello se sugiere frecuentemente con objetivos publicitarios). Este sistema de implantación de la calidad mediante procesos puede entrar en ocasiones en conflicto con un sistema más “absoluto” de implantación de la calidad por productos. Por ejemplo, un certificado ISO 9000 para una organización docente ofrece una “garantía” de que ésta se halla bien estructurada y de que los resultados de sus programas y cursos responden a los objetivos y necesidades planteados por los usuarios; pero no garantizan necesariamente que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan un determinado nivel educativo.

De esta manera, los términos “requisitos” y “normas” utilizados en la terminología de las ISO 9000 difieren de las tradicionales nociones educativas o formativas. Las “normas” oficiales para la enseñanza o la formación se refieren en general a determinados requisitos “de entrada” o *input* (p.e. cualificaciones de los maestros, contenidos de los programas, ...) o en ocasiones “de salida” o *output* (documentos, títulos, ...). Las ISO 9000 consideran la calidad de forma distinta y requieren el cumplimiento de principios generales de control de procesos dentro de las instituciones (normas “de proceso” o “de sistema”).

Otra diferencia importante es que las normas tradicionales para la enseñanza y la formación son con frecuencia muy específicas y relacionadas con un contexto particular. Esta característica hace a estas normas más relevantes y verificables, pero también más dependientes de su momento (riesgo de rápida pérdida de actualidad) y menos transferibles. Por otra parte, el carácter de las ISO 9001 e ISO 9002 es mucho más general, lo que implica que

siempre resulta necesario un grado considerable de interpretación (un punto muy sensible para profesionales de la pedagogía) y que no pueden analizar explícitamente determinados temas concretos.

Como funciona la certificación

Uno de los rasgos interesantes de las ISO 9001 e ISO 9002 es que el cumplimiento de los requisitos que establece la norma debe certificarlo una tercera parte independiente. Esta certificación está organizada fundamentalmente a escala nacional. La mayoría de los países desarrollados poseen ya una organización nacional capacitada para “acreditar” a organismos nacionales de certificación. Una vez aprobado el proceso de acreditación, el organismo certificador recibe el permiso para conceder certificados “reconocidos” ISO 9001 o 9002. Este proceso de acreditación requiere el cumplimiento de criterios muy estrictos por el organismo certificador, tanto en términos de las cualificaciones de sus auditores como en cuanto a su propia organización interna. Además, esta acreditación suele estar limitada a determinados sectores industriales, y tiene que renovarse periódicamente.

Si una organización aspira a obtener un certificado ISO 9000, atravesará por regla general las siguientes fases:

- creación por la organización de un sistema de la calidad que cumpla los requisitos estipulados por la norma (ISO 9001 o ISO 9002);
- elección de un organismo acreditado de certificación;
- preauditoría (opcional) del sistema de la calidad por el organismo certificador, seguida por medidas de corrección (en caso necesario);
- auditoría de total cumplimiento por el organismo certificador, y concesión del certificado (en caso de aprobado);
- diversas auditorías intermedias, de escala más limitada, durante un periodo de tres años (suelen tener lugar cada 6-8 meses, como mínimo una vez al año);

“(...) la ISO 9001 y la ISO 9002 son normas de sistema. Los certificados que pueden concederse mediante ellas señalan que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada. Pero el lábel no garantiza que los productos o resultados del trabajo de la organización presenten el máximo nivel posible de calidad (aún cuando ello se sugiere frecuentemente con objetivos publicitarios). (...) Un certificado ISO 9000 para una organización docente ofrece una “garantía” de que ésta se halla bien estructurada y de que los resultados de sus programas y cursos responden a los objetivos y necesidades planteados por los usuarios; pero no garantizan necesariamente que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan una determinada norma educativa.”

“De esta manera, los términos “requisitos” y “normas” utilizados en la terminología de las ISO 9000 difieren de las tradicionales nociones educativas o formativas”



□ cada certificado vale exclusivamente para un periodo de tres años.

Es evidente que hay que pagar al organismo certificador por su trabajo. Ello puede implicar costes considerables (que oscilarán para una institución docente frecuentemente entre los 2 500 y los 10 000 euros). No obstante, estos costes son sólo una pequeña parte del coste global de la certificación: la parte del león está representada por los salarios de los miembros de la plantilla que se dedicarán a poner en marcha el sistema de la calidad (asistidos probablemente para ello por consultores externos).

La formulación relativamente general de las normas ISO 9000, la estructura de acreditación "nacional", y la "competencia" entre los organismos certificadores son todos ellos factores que contribuyen a que las prácticas de concesión de los certificados ISO 9000 presenten ligeras diferencias. Apenas existen "pruebas consistentes", pero la mayoría de los expertos están de acuerdo en que no todos los certificados tienen el mismo valor. Los procesos de certificación se consideran "más fáciles" en determinados países o con determinados organismos certificadores. Según mi experiencia, éste "problema" existe verdaderamente y debe afrontarse con seriedad. Por otro lado, tampoco debe exagerarse la cuestión, dado que debido a la naturaleza procesual de un sistema de calidad conforme a las normas ISO 9000, con todos sus circuitos de realimentación y actuaciones correctoras, resulta muy difícil que se apruebe un sistema ISO 9000 "deficiente". En realidad, hasta la fecha apenas se han producido casos de "falsificación" de sistemas o certificados, al menos entre los acreditados. Una analogía útil son las analogías entre el valor y la calidad de los títulos universitarios con aspecto similar en toda Europa: dichas diferencias son muchos más importantes que las existentes actualmente entre los certificados ISO 9000.

Ventajas e inconvenientes de la certificación ISO 9000

Antes de examinar la idoneidad de las ISO 9000 para el sector educativo y formativo, será útil analizar las ventajas y los incon-

venientes sentidos por las empresas. Cada vez se efectúan más estudios, a escala tanto nacional como internacional, para examinar las virtudes y defectos de la certificación ISO 9000.

Una encuesta detallada efectuada en el UK ("¿Son operativas las ISO 9000?") efectuada en 1995 por la Manchester Business School por encargo de la SGS, halló ocho motivos para obtener una certificación, señalados cada uno de ellos al menos por la mitad de quienes contestaron a la encuesta. Son, por orden decreciente de importancia:

- la probable demanda de los futuros clientes de una acreditación ISO 9000;
- aumentar la coherencia de las operaciones en la empresa;
- mantener/mejorar la proporción de mercado;
- mejorar la calidad de los servicios;
- la presión por los clientes;
- un buen elemento de promoción;
- dar mayor eficacia a las operaciones;
- mejorar la calidad de los productos.

Esta encuesta concluía también que:

"Las pequeñas empresas aspiran fundamentalmente a cumplir la norma con el objetivo de mejorar su proporción de mercado y de promocionarse. (...) Cuanto mayor es la organización, más probable resulta que ésta cite la presión por los clientes como motivo para lograr una certificación. El sector de los servicios resalta la importancia de incrementar su proporción en el mercado y la necesidad de mejorar la coherencia de sus operaciones y la calidad del servicio (...)"

Estos resultados, interpretados dentro de un contexto educativo o formativo, coinciden con los míos propios y mis experiencias con ofertores de enseñanza o formación.

Pero esta misma encuesta permitió detectar también una serie de obstáculos y problemas importantes con respecto a la certificación ISO 9000:

- el tiempo requerido para escribir el manual
- el intenso papeleo necesario
- los altos costes de implantación de las normas



- el tiempo requerido para llevar a término la implantación
- los altos costes de mantenimiento de la norma
- la falta de asesoramiento gratuito
- la falta de coherencia entre los diversos auditores
- el tiempo empleado en controlar la documentación antes de las auditorías

Sólo el primero de estos inconvenientes resultó mencionado en la encuesta por más del 30% de los participantes; el último punto lo fue sólo por un 16%. Resumiendo los inconvenientes, la encuesta señalaba:

“Todos los grupos consideraban que el problema fundamental con las ISO 9000 consiste en los elevados costes de implantación, traducidos en tiempo, documentación y dinero empleados. Las pequeñas organizaciones tendían por lo general a considerar los inconvenientes superiores a los beneficios con mayor frecuencia que las grandes empresas. La misma tendencia se apreciaba también con respecto al mantenimiento permanente de la norma (...)”

En mi opinión, los argumentos indicados en favor y en contra de las ISO 9000 resumen buena parte del debate sobre los beneficios y los inconvenientes que las empresas asocian a estas normas. Resaltan también que la relevancia y la rentabilidad de una certificación dependen grandemente del contexto específico: tanto de las demandas y oportunidades exteriores como de las necesidades y posibilidades internas.

Así pues, no debe sorprendernos que sigan existiendo numerosas compañías que a pesar de su alta calidad y éxito comercial no poseen una certificación ISO 9000. De hecho, el lábel “ISO” constituye simplemente una forma de desarrollar y mantener un sistema de la calidad, de operar el proceso de aseguramiento de la calidad y de participar en una espiral de mejoras continuas. Pero constituye también un método muy visible por el mundo exterior (a diferencia de otros sistemas de la calidad) y que fija las perspectivas muy claramente para los trabajadores de una empresa.

A mi parecer, evolucionamos gradualmente -con mayor rapidez en algunos países

Europeos que en otros- hacia una situación en las que las ISO 9001 o 9002 pasarán a estar consideradas como un requisito “mínimo” de la calidad para las empresas del sector productivo. Este ya es el caso de algunos sectores industriales en algunas regiones europeas. Esta idea penetra también en el sector de servicios comerciales, si bien a un ritmo menor y de manera menos homogénea (debido en general a que la relevancia del certificado no resulta obvia, o por la existencia de alternativas interesantes, p.e. normas específicas sectoriales). No obstante, no podemos aún vaticinar si la implantación de las ISO 9000 en el sector público no lucrativo (incluyendo el mundo de la enseñanza) será fuerte o no. Ello depende de su idoneidad, su interpretación y sus costes, y de la cultura de la calidad en las correspondientes organizaciones.

La idoneidad de las normas para la enseñanza y la formación

A finales de la década de 1980 algunos escasos institutos de enseñanza y formación comenzaron a implantar métodos “industriales” de la calidad (tales como la Gestión Total de la Calidad -GTC); a comienzos de los 90, algunas organizaciones pioneras aceptaron las ISO 9000. Desde entonces, son cada vez más los datos que indican que la adopción de los principios y los métodos GTC -incluyendo los integrados en los requisitos de las ISO 9000- pudiera ser de importancia y utilidad para las organizaciones educativas y formativas.

Una serie de argumentos apuntalan la tendencia hacia una certificación ISO 9000. No es una sorpresa que las organizaciones de enseñanza o formación busquen de esta manera mejorar o mantener la calidad de la enseñanza o formación que imparten. Pero también se plantean con frecuencia otro tipo de argumentos, y en particular los siguientes:

- la promoción de una imagen de alta calidad, muy visible y de alta credibilidad;
- una forma de responder a los factores externos y en particular a las presiones

“(...) la relevancia y la rentabilidad de una certificación dependen grandemente del contexto específico: tanto de las demandas y oportunidades exteriores como de las necesidades y posibilidades internas.”

“No obstante, no podemos aún vaticinar si la implantación de las ISO 9000 en el sector público no lucrativo (incluyendo el mundo de la enseñanza) será fuerte o no. Ello depende de su idoneidad, su interpretación y sus costes, y de la cultura de la calidad en las correspondientes organizaciones.”



“En términos generales, se observa que los motivos para buscar una certificación en el mundo educativo no difieren fundamentalmente de los que se aprecian en otros sectores.”

“Un punto crítico de la necesaria interpretación para el sector educativo es la definición del “producto”: ¿se trata del “resultado formativo”, del “proceso formativo” o más bien del programa de enseñanza o formación impartido? (...) teniendo en cuenta las comparaciones con otros sectores de servicios, la dificultad real de controlar el proceso formativo y las opciones elegidas por numerosas organizaciones formativas certificadas en toda Europa, la forma más operativa de definir el “producto” en el contexto de las ISO 9000 es la siguiente: (...)”

de los clientes (directas o indirectas), los gobiernos o los organismos de financiación;

- un método para desarrollar un sistema completo de aseguramiento de la calidad que abarque a toda la organización;
- la necesidad de mejorar una serie de actividades específicas de la organización, mal organizadas en la actualidad.

En cada uno de estos campos, diversos factores pueden desempeñar su papel. El peso específico de estos argumentos variará probablemente mucho en función de la naturaleza de la organización y de su entorno exterior. En términos generales, se observa que los motivos para buscar una certificación en el mundo educativo no difieren fundamentalmente de los que se aprecian en otros sectores.

Por supuesto, los argumentos en favor de la certificación deben contraponerse a los contraargumentos e inconvenientes. Estos son numerosos y -teniendo en cuenta el limitado número de instituciones certificadas de enseñanza o formación- sobrepasan aún a los argumentos positivos. Los posibles inconvenientes son varios:

- problemas interpretativos (la norma se halla diseñada y redactada inicialmente para la industria productiva);
- insuficiente importancia de determinados componentes de la norma (y falta de mención específica de algunos temas que se consideran críticos para la enseñanza y la formación);
- normalización inadecuada en cuanto a utilización y aplicación;
- consumo de tiempo y costes;
- el riesgo de incrementar la burocracia;
- problemas específicos relacionados con los tipos particulares de centros educativos o formativos.

Debemos pues reconocer que el sistema de las ISO 9000 presenta algunas desventajas intrínsecas para el sector educativo, y que requieren por ello una determinada capacidad y creatividad. Las implicaciones en cuanto a costes y tiempo cons-

tituyen un obstáculo real, y el riesgo de burocratización es también serio.

Las diferencias globales que se aprecian al respecto entre los diversos tipos de ofertores educativos o formativos son las siguientes:

□ comparados con las escuelas o las instituciones de enseñanza superior, los ofertores de formación continua constituyen candidatos más probables a obtener la conformidad con las ISO 9000 (por presión del mercado, de manera semejante a otros servicios industriales);

□ los ofertores de formación profesional son también candidatos más idóneos a las ISO 9000 que los institutos o centros de enseñanza general (por su vinculación más estrecha con el mercado del empleo, con sus preocupaciones y cultura en torno a la calidad);

□ las ISO 9000 resultan probablemente más idóneas para los centros “grandes” que para los “pequeños” (por las economías de escala y la necesidad de un control más formalizado de procesos en los centros mayores);

□ cuanto más variada e individualizada sea la oferta de enseñanza o formación, más tiempo exigirá (y más costoso será) obtener un certificado ISO 9000.

Cuestiones interpretativas

Una característica particular de las normas ISO 9000 es la necesidad de interpretarlas. Muchas de las especificaciones que las normas plantean precisan de un análisis cuidadoso y de una interpretación adecuada antes de poderse aplicar a un contexto formativo particular. Ello tiene que ver tanto con la terminología como con los procesos interesados. Esta característica constituye tanto una ventaja (pues permite una flexibilidad y una individualización considerable a largo plazo) como un inconveniente (puede provocar la inseguridad y ser fuente de controversias y oposiciones).

Un punto crítico de la necesaria interpretación para el sector educativo es la definición del “producto”: ¿se trata del “re-



sultado formativo”, del “proceso formativo” o más bien del programa de enseñanza o formación impartido? No se trata de un problema meramente académico, sino de algo que tiene implicaciones para toda la norma. En mi opinión, teniendo en cuenta las comparaciones con otros sectores de servicios, la dificultad real de controlar el proceso formativo y las opciones elegidas por numerosas organizaciones formativas certificadas en toda Europa, la forma más operativa de definir el “producto” en el contexto de las ISO 9000 es la siguiente:

“los servicios educativos o formativos impartidos por la organización, incluyendo los productos asociados, como los materiales didácticos y los servicios”.

Esta definición es rica en implicaciones cuando se interpretan toda una serie de cláusulas de las ISO 9001/9002. Por ejemplo, si adoptamos “lo aprendido” como “producto”, los requisitos de “comprobación e inspección” se centrarán en el examen y la evaluación de estudiantes y formados. Por contra, si como producto se considera el “curso (programa)” o la “formación ofrecida”, los requisitos de “comprobación e inspección” se referirán a la evaluación de un curso o secuencia formativa por los estudiantes, los formados y/o sus empresarios. Resulta interesante observar sin embargo que, aun cuando se acepte “lo aprendido” como definición del producto, en la práctica ello da lugar a una implantación similar de un sistema de la calidad. Esto tiene que ver con la naturaleza en cierto modo redundante de los requisitos ISO 9000 y con el hecho de que la aplicación sistemática de los principios de aseguramiento de la calidad resulta casi independiente de la definición del producto. En particular, las cláusulas generales 4.2 (Sistema de la calidad) y 4.9 (Control de procesos) están formuladas de forma que requieren mecanismos de garantía de la calidad para todos los procesos críticos, estén éstos previstos por una cláusula específica de la norma o no.

Hay un segundo conjunto de problemas de interpretación que plantea mayores desafíos. Nos referimos a la decisión de implantar eficazmente los requisitos con costes mínimos. De hecho, en numerosas situaciones no resulta evidente po-

der afirmar si un requisito particular se ha cumplido en su totalidad o no. Considérese, por ejemplo, la necesidad de definir y analizar los “factores de entrada al diseño” durante el proceso de un diseño de programa (cláusula 4.4 de la ISO 9001). La decisión de si se han considerado todos los factores críticos de entrada dependerá completamente del juicio de la institución y del auditor del organismo certificador.

La definición y consideración de estos temas tienen consecuencias fundamentales para la aplicación y el mantenimiento del sistema de la calidad. Las normas ISO 9000 contienen muchos puntos que requieren juicios subjetivos por parte de los ofertores educativos o formativos particulares. Ello constituye de hecho tanto una virtud como un defecto de las ISO 9000.

Una tercera categoría de dificultad interpretativa, relacionada con las anteriores, concierne al rigor y el grado en el que hay que cumplir los requisitos, como p.e.:

- el nivel de detalle necesario para los documentos (en particular para las instrucciones de procedimientos y de trabajo), lo que tendrá implicaciones considerables para el control documental
- la naturaleza y la cantidad de los registros de la calidad, con frecuencia el elemento más difícil para un mantenimiento eficaz del sistema de la calidad, y fuente de problemas burocráticos o de exceso de documentación
- la especificidad de la política y los objetivos de la calidad
- la frecuencia de las auditorías internas y las revisiones por la gerencia/directiva
- la validez científica de los métodos de evaluación y examen utilizados.

No existen directrices definidas sobre estos temas. Los pasos necesarios en la práctica dependen de la complejidad de la organización, de las demandas de los clientes y del nivel educativo de la plantilla. Será aconsejable comprobar por anticipado que el organismo certificador coincide con la interpretación adoptada.



“El proceso total, desde la decisión hasta la certificación, requiere habitualmente -para una organización típica- de 12 a 18 meses. Así pues, no solamente debe valorarse la adopción de las ISO 9000 con sus ventajas e inconvenientes para el sistema de la calidad, sino que deben también tomarse en cuenta la complejidad y los riesgos de su implantación.”

“Las ISO 9000 no están en contradicción con ninguna norma o práctica educativa sana, y pueden complementarse fácilmente con otros sistemas de la calidad (en particular con los centrados en factores de entradas o salidas).”

La aplicación de un sistema de la calidad basado en las ISO 9000

El proceso total, desde la decisión hasta la certificación, requiere habitualmente – para una organización típica – de 12 a 18 meses. Así pues, no solamente debe valorarse la adopción de las ISO 9000 con a sus ventajas e inconvenientes para el sistema de la calidad, sino que deben también tomarse en cuenta la complejidad y los riesgos de su implantación. Después de todo, la creación de un sistema de la calidad no consiste en añadir simplemente unos cuantos adornos decorativos a una organización existente, sino que constituye un importante “proceso de cambio” que ejercerá su impacto sobre toda la organización. Se sabe ya perfectamente por las prácticas de las consultorías de gestión, que la implantación de procesos de cambio siempre resulta dificultosa y con riesgo, y que con frecuencia se subestiman los recursos necesarios para ello. Lo mismo puede decirse también de todo el proceso de certificación.

Aun cuando sea peligroso generalizar los requisitos “ideales” de partida para las ISO 9000, personalmente mis “diez favoritos” son las siguientes condiciones iniciales:

- la organización debe disponer ya de una buena estructura organizativa;
- existe ya una política de la calidad (al menos implícitamente), y normas que se toman en serio;
- la organización ha sido y continuará probablemente siendo bastante estable en cuanto a sus actividades y personal (no se están produciendo cambios esenciales, ampliaciones u operaciones de reorientación);
- se comprenden bien todos los procesos internos;
- ya existen numerosos documentos estandarizados;
- la organización está saneada financieramente;
- se dispone de una persona cualificada, motivada y con credibilidad (muy res-

petada) para coordinar la implantación de las normas;

- el nivel directivo superior cree en la importancia de la certificación y se compromete con el tema;
- el número de clases significativamente distintas de clientes, productos y servicios es restringido;
- la organización es de pequeño tamaño, disponiendo sólo de algunos departamentos y de una plantilla máxima de unas docenas de personas.

Si se cumplen la mayoría de estas condiciones, una organización podrá iniciar la ruta de las ISO 9000 con seguridad de llegar a buen puerto. Pero si no se cumplen ninguna o sólo unas cuantas, será probable que la travesía hacia la certificación sea larga y empedrada de dificultades. Un punto favorable en cualquier caso sería el fácil acceso a un asesoramiento y a la experiencia profesional de organizaciones semejantes que ya hayan implantado estos requisitos en su funcionamiento.

Conclusiones

Aun cuando la experiencia con las ISO 9000 en el mundo de la enseñanza y la formación siga siendo limitada (unas cuantas docenas de instituciones en cada uno de los países europeos mayores o más desarrollados), podemos extraer ya algunas primeras lecciones generales.

Los requisitos tangibles y con frecuencia obligatorios que plantean las normas ISO 9001 e ISO 9002 (política de la calidad, manual y procedimientos de la calidad, auditorías regulares, ...) proporcionan un instrumento general y accesible para la instauración de un sistema de la calidad, utilizable por toda organización educativa o formativa. La experiencia recogida hasta la fecha nos indica que los sistemas de la calidad basados en las ISO 9000 contribuyen a mejorar el servicio al cliente, lograr una buena garantía de la calidad y establecer una dinámica de mejoras continuas de la misma. Las ISO 9000 no están en contradicción con ninguna norma o práctica educativa sana, y pueden com-



plementarse fácilmente con otros sistemas de la calidad (en particular con los centrados en factores de entradas o salidas). La obtención de un certificado realza la imagen de la calidad de un centro u organización y resalta su aspiración a la calidad en un entorno cada vez más competitivo. Y pueden capacitar a un ofertor de enseñanza o formación para cumplir o superar incluso los criterios de calidad que rigen externamente a él.

Por otro lado, incluso los centros de enseñanza o formación que se declaran muy partidarios de las ISO 9000 reconocen la existencia de una serie de problemas e inconvenientes en la aplicación del sistema. Los problemas registrados con mayor frecuencia son: el volumen permanente de papeleo necesario, el coste de la certificación y el coste continuo de su mantenimiento, el riesgo de evolucionar hacia una burocracia centrada en los procedimientos y los registros, y la dificultad de instaurar con rapidez los cambios necesarios.

Debemos admitir que las normas ISO 9000 no son las mejores normas imaginables para la calidad en el sector educativo. En un caso ideal, habría que complementarlas con criterios sobre los contenidos lec-

tivos. Aún no podemos por el momento responder a la cuestión de si resulta rentable iniciar un proceso de certificación y mantener a continuación el sistema de la calidad. Necesitamos investigar más sobre los efectos de las certificaciones ISO 9000, su relevancia, su rentabilidad y la interacción con los sistemas y mecanismos tradicionales de garantía de la calidad en la enseñanza y la formación. También será necesario efectuar más estudios sobre periodos de tiempo suficientes para examinar si los beneficios experimentados continúan superando a los inconvenientes, y bajo qué presupuestos puede transferirse una experiencia de implantación de un sistema de la calidad a través de las ISO 9000 a otras organizaciones educativas o formativas.

En conclusión, incluso el creciente número de certificados ISO 9000 parece incapaz de poner término al vivo debate sobre la garantía y la gestión de la calidad en las instituciones educativas. En último término, será el propio mercado quien decida si el coste asociado a la certificación merece la pena, si sus beneficios superan a los inconvenientes, o si otro sistema nacional o internacional de garantía de la calidad resulta más idóneo para ellas.

“(...) las normas ISO 9000 no son las mejores normas imaginables para la calidad en el sector educativo. En un caso ideal, habría que complementarlas con criterios sobre los contenidos lectivos. Aún no podemos por el momento responder a la cuestión de si resulta rentable iniciar un proceso de certificación y mantener a continuación el sistema de la calidad.”

Bibliografía

Bay, A. e.a. 1997: *Linea Guida per l'applicazione della norma UNI EN ISO 9001 al Settore della Formazione*, Tessile di Como e.a., Milán

Blackwell, C., Hector, P. & Sarfaty, D., 1995: *Assurance of Quality in Continuing Education. A Handbook (Project Aquaforce Part II)*. FEANI, Paris

BSI Quality Assurance, 1994: *Management Systems of Schools. Guidance notes for the application of BS EN ISO 9002 for the management systems of schools*. BSI Quality Assurance, Milton Keynes

BSI Quality Assurance, 1995: *Education and Training. Guidance notes on the application of BS EN ISO 9001 for quality management systems in Education and Training*. BSI Quality Assurance, Milton Keynes

CERTQUA, 1994: *Qualitätssicherungssysteme in Unternehmen und Einrichtungen der Beruflichen Bildung*. Certqua, Bonn

de Jonge, H. & van der Vlist, L., 1996: *Kwaliteitsverbetering op basis van kwaliteitsborging. De invoering van ISO-systematiek in een MBO-instelling*. en: *Thema*, nº 1

Dembski, M. & Lorenz, T., 1995: *Zertifizierung von Qualitätsmanagement-systemen bei Bildungsträgern*. Expert Verlag, Renningen

Freeman, R., 1993: *Quality Assurance in Training and Education. How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. Kogan Page, Londres

Gelders, L., Proost A. & Van der Heyde, C., 1993: *Kwaliteitszorg in een universitaire afdeling: een gevallenstudie*. en: *Onze Alma Mater. Leuvense Perspectieven (mei 1993)*. Vlaamse Leergangen Leuven, Lovaina

Gnahn, D., 1996: *Qualitätsmanagementhandbuch für Weiterbildungseinrichtungen*. Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt del Main



ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 8402: 1994, Quality management and quality assurance - Vocabulary*. ISO, Ginebra

ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 9001: 1994, Model for quality assurance in design, development, production, installation and servicing*. ISO, Ginebra

ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 9002: 1994, Model for quality assurance in production, installation and servicing*. ISO, Ginebra

Kirk, H. J. & Lange, E., 1995: *Tietgenskole og ISO 9001*. Undervisningsministeriet, Copenhagen

Manchester Business School, 1995: *ISO 9000 - Does it work?* SGS Yarsley International, East Grinstead

Nijs, R., 1995-96: *ISO-Certificatie voor hogescholen*. [Deel 1 & 2] en: *Persoon en Gemeenschap 95/95*, nr 3-5

Raad voor de Certificatie, 1994: *De ISO-9001 Certificatiecriteria voor opleidingsinstellingen*. CEDEO, La Haya

Regione Emilia-Romagna: *Interpretazione della Norma ISO 9001-95 applicata agli organismi di Formazione riferita ai criteri di qualità della formazione professionale in Emilia Romagna*.

Rooney, M., 1994: *Guidelines on the application of the ISO 9000 series to further education and training*. NACCB (National Accreditation of Certification Bodies), Londres

van den Berg, A. & van de Minkelis, A., 1994: *ISO-audit vragenlijst Trainings- en Opleidingsinstituten*. DNV Industry, Rotterdam

Van den Berghe, W., 1995: *De markt heeft weer eens het laatste woord. Onderwijsinstellingen overwegen ISO-certificaat: er bestaat geen alternatief met dezelfde herkenbaarheid*. en: *Intermediair (België)*, nr 37

Van den Berghe, W., 1996: *Cuestiones y tendencias de la calidad en la formación profesional europea*. CEDEFOP, Salónica



La formación continua en la empresa: tendencias en las empresas europeas

Introducción

La perspectiva formativa de las empresas europeas se ha modificado. Ya no se concibe la formación de los trabajadores como una adaptación puntual a nuevas generaciones de la técnica, y también la idea de financiar actividades de formación continua como recompensa o estímulo para los trabajadores más eficientes suele acogerse hoy más bien con ironía. Los tan citados desafíos que han afrontado y afrontan las empresas europeas en las décadas del 80 y del 90, y que suelen resumirse habitualmente con dos conjuntos esenciales de factores -la aplicación de técnicas apoyadas por el tratamiento informático de datos y la globalización de mercados modificados cualitativamente- han conducido y continúan conduciendo a profundos procesos de modernización dentro de las empresas.

La competición a escala mundial requiere en la empresa una capacidad permanente para anticipar los procesos externos de evolución y para adaptarse con flexibilidad y economía a todas las posibles mutaciones del mercado.¹

En principio, dos magnitudes interrelacionadas permiten a las empresas actualmente cumplir con la flexibilización requerida:

- Las nuevas formas de organización empresarial y del trabajo, que se caracterizan por jerarquías planas, relaciones horizontales, trabajo en grupos, integración de funciones en el puesto de trabajo y coordinación a escala de la empresa.
- Los trabajadores y empleados, cuyas cualificaciones son técnicamente mixtas

y que, dotados de competencias sociales y metodológicas, impulsan dentro de una empresa innovaciones permanentes.

Estas tendencias se observan en todas las ramas industriales, para todos los tamaños de empresas y en todos los Estados Miembros de la UE.²

El desarrollo del personal en la empresa y la formación continua como inversión

Cualquiera que sea el nombre que reciban las nuevas formas organizativas y los correspondientes modelos de gestión (empresa autoformativa o "autocualificante", empresa fraccionaria, gestión ligera, organización del trabajo antropocéntrica, etc), todas ellas apuestan por una decidida ampliación del concepto del trabajo en sentido vertical horizontal y social, y de los correspondientes requisitos de competencias para todos los trabajadores, y además por un papel activo de éstos en la iniciación y ejecución de proyectos para el desarrollo de la empresa. El dictamen de Staudt sobre el potencial del personal de una empresa como su factor limitante ante la competición³ queda evidenciado precisamente en estas "nuevas" empresas, que no solamente contratan empleados técnicamente competentes, sino que aprovechan además sistemáticamente la creatividad de sus trabajadores como fuente de innovación.

Pero las empresas experimentan por toda Europa un fenómeno similar: este nuevo tipo de trabajador apto para la empresa autoformativa está aún por desarrollarse.

Thomas Stahl

Director del Instituto de Consultoría en Ciencias Sociales (isob) de Regensburg

Los desafíos que implica la globalización y el cambio industrial conducen en las empresas de todos los Estados Miembros de la UE a estrategias de modernización en cuyo centro se sitúa la flexibilización de estructuras y de trabajadores y el fomento sistemático de la capacidad innovadora. La formación continua dentro de la empresa se convierte en este contexto en un factor estratégico de la política empresarial, los costes de la formación continua pasan a considerarse como inversiones, y el control educativo y el aseguramiento de la calidad deben procurar la optimización de las formaciones y de todo el proceso de desarrollo del personal. La necesaria integración del desarrollo organizativo y el desarrollo del personal en las nuevas culturas empresariales se lleva a cabo mediante métodos de integración de la formación y el trabajo dentro de la empresa. Este punto de intersección de dos sistemas referenciales (el trabajo y la formación) se extiende y aprovecha sistemáticamente cada vez más en las empresas europeas como fuente de innovaciones.



“La formación profesional continua se convierte en algo esencial para las empresas, y ya que cada empresa particular experimenta una evolución específica, dicha formación continua deberá llevarse a cabo fundamentalmente dentro de ellas. De esta manera, la formación continua en la empresa se convierte en una magnitud estratégica, que debe ser objeto de planificación y financiación tanto como la técnica de la producción o la logística.”

1) Almeida Silva, J.L., Les ‘flexibilités dans l’entreprise’, en: Fernandez, A. et al (editor), Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante, Caldas da Rainha, 1995, S. 29 y sig.; Stahl, T., Vocational training, employment and the labor market, en: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Croissance, Compétitivité, Emploi, Bruselas 1994, S. 245 y sig.

2) Tomassini, M. (editor), Training and Continuous learning, Milán 1997. Véase Severing, E., Stahl, T., Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung, Luxemburg 1996; Andreassen, L.E. et al, Europe’s next step. Organisational Innovation, Competition and Employment, Ilford 1995

3) Staudt, E., Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze, en: MittAB 22 (1989) 3, S. 374 y sig.

4) Véase Bertini, G., Three approaches to learning in enterprises, en: Tomassini, M., 1997, S. 102 y sig. Y esto vale también para centros externos: los contenidos, métodos y organización de su oferta formativa deben adaptarse individualmente a cada empresa particular. (Stahl, T., Stölzl, M., Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, Berlín 1994)

5) Véanse los casos de Dragados y Construcciones / Telefonica / G. INTENEO, en: Severing, Stahl 1995, S. 45 y sig.

No existe ni por generación espontánea dentro de las empresas ni en el mercado de trabajo. Incluso en el caso de los sistemas adaptados de formación profesional inicial, las competencias necesarias para ello tienen que adquirirse, modificarse y perfeccionarse una y otra vez en el curso de una vida laboral.

La formación profesional continua se convierte en algo esencial para las empresas, y ya que cada empresa particular experimenta una evolución específica, dicha formación continua deberá llevarse a cabo fundamentalmente dentro de ellas.⁴ De esta manera, la formación continua en la empresa se convierte en una magnitud estratégica, que debe ser objeto de planificación y financiación tanto como la técnica de la producción o la logística. Los gastos de formación continua se convierten por tanto en inversiones empresariales, que deben someterse a una evaluación económica. La mayor importancia que ha cobrado la formación profesional continua como factor estratégico en la evolución de una empresa conlleva necesariamente la cuestión de la idoneidad de las medidas de formación continua, de su eficacia y de su rendimiento. Nuevas formas de evaluación, de garantía de la calidad y de gestión de la calidad hacen su entrada en la formación profesional continua.

Las dificultades del control educativo

Si se considera la formación profesional en la empresa como una inversión, es lógico desde el punto de vista empresarial que se sometan las formaciones y los gastos financieros correspondientes a los mecanismos de control (Controlling). Al igual que en el caso de otras inversiones de la empresa, se intenta con ello determinar la contribución de la formación continua al éxito de la empresa y comparar dicha contribución con los costes de la formación continua.⁵

Pero en la práctica no resulta posible determinar cuantitativamente una “contribución del factor” de la formación profesional de entre la multitud de factores de éxito en una empresa. Ello conduce a estrategias poco afortunadas en el control educativo:

□ Los controladores se concentran en magnitudes medibles, como son ante todo los costes de la formación profesional. Pero si los costes se convierten en el único criterio para optimizar la formación continua, se corre el peligro inmediato de no aprovechar lo suficiente el potencial de formaciones continuas adecuadas, en favor de soluciones más baratas.

□ Ante su falta de factores medibles, los responsables de la formación continua adoptan indicadores del éxito cuantificables (índices de absentismo en retroceso, incremento de las propuestas de mejora, aumento de la satisfacción con el trabajo ...), cuyo único problema es que apenas guardan una relación marginal con los auténticos objetivos de la formación continua.

□ En todo caso, predomina la ambición del éxito a corto plazo sobre la consideración de los procesos evolutivos a largo plazo en las empresas, que son precisamente los que pretenden alcanzar los nuevos métodos de integración del desarrollo organizativo con la formación continua.

Por adecuado que pueda parecer el método del “Controlling educativo” en el contexto del cálculo de balances, la experiencia de las empresas europeas nos muestra precisamente que apenas puede contribuir a optimizar la formación continua de una empresa. De todas formas, este método permite lograr una cierta conciencia sobre los costes de la formación continua, plantean la eficacia de la misma y también la cuestión más o menos vinculante del éxito de la formación continua. Pero la mayor parte de las empresas europeas buscan por otros métodos la solución a estas cuestiones aún sin respuesta.

La optimización de los métodos de integración del desarrollo de personal y el desarrollo organizativo

La flexibilidad y el potencial de innovación como características esenciales de las empresas europeas con éxito surgen a través de una apertura selectiva de la organización del trabajo y de la empresa a impulsos “de abajo a arriba”, por un lado,



y por otro a través del fomento selectivo del potencial de trabajadores. Así pues, la formación continua es a la vez causa y consecuencia del desarrollo organizativo. Debido a esta interdependencia, no puede determinarse ni la causalidad ni un método evaluativo pertinente. No es ni la introducción del trabajo en equipo ni la impartición selectiva de cualificaciones sociales para los trabajadores participantes la que conduce claramente a una mejor adaptación de una empresa al mercado: es la integración de estos dos impulsos, que se modifican mutua y permanentemente en el curso de esta integración, la que produce el resultado apetecido. El intento de separar causas y consecuencias, y las tentativas de optimización que partan de ello, fracasarán sistemáticamente.

Pero señalar simplemente que en una modernización empresarial todos los factores se encuentran interrelacionados es algo naturalmente poco satisfactorio si se trata de extraer consecuencias prácticas para optimizar esta interrelación, o para contribuir a la optimización de elementos individuales dentro de dicha interrelación o contexto.

Hace algunos años, se adoptó con grandes esperanzas la idea de la garantía de calidad para los procesos de optimización de la formación continua en la empresa⁶. Un método derivado de la producción industrial, la "evaluación de procesos", parece adecuado para perfeccionar de manera permanente la formación continua y tomar mejor en cuenta la interacción de la actividad educativa de la empresa con sus otros procesos de desarrollo. La aplicación de las normas de calidad (ISO 9000) y de los métodos de gestión de calidad correspondientes a la formación continua en la empresa ha experimentado una cierta difusión, a pesar de la controversia en los debates de los expertos.⁷

El aseguramiento (garantía) de la calidad de la formación continua en la empresa

La euforia inicial que generaron las ISO ha dado ya paso a una valoración más

realista de las normas de calidad. Los métodos diferenciados y adaptados de gestión de la calidad, también para la formación continua, utilizan normas y criterios más bien como auxiliares globales, cuya función no puede ser la optimización de la formación continua, sino la de apoyar mentalmente a todos quienes participen en el proceso.

Los criterios de calidad para la formación continua en la empresa no están preestablecidos. Dependen de los correspondientes objetivos de desarrollo de la empresa y de sus trabajadores. Parece lógico por ello que DuPont Luxemburg señale que la optimización de la formación continua se ha puesto cada vez más en las propias manos de los trabajadores, tras haber trabajado durante algún tiempo con objetivos de calidad impuestos de arriba a abajo.⁸ Esta idea de la responsabilidad de los trabajadores o su participación en la evaluación y perfeccionamiento de su propia formación dentro de la empresa sólo resulta correcta para las empresas que apuestan cada vez más dentro de su producción o sus servicios por la figura del trabajador autoresponsable. Los objetivos generales de la formación continua hacen que esta competencia se cuente entre las actuaciones responsables dentro de una empresa; por ello, será correcto convertir también al trabajador en experto en su propia formación continua.⁹

Aún hay otro motivo: el trabajador encarna el punto de intersección de la integración antes mencionada de formación y trabajo, de un desarrollo organizativo y un desarrollo del personal. De él se espera que actúe de manera competente dentro de las formas existentes del trabajo, optimizándolas. También se espera de él que desarrolle nuevas formas más perfectas de trabajo y que reflexione sobre todas las operaciones de la empresa. Son precisamente estos trabajadores los que reconocen en su práctica diaria sus propias carencias de conocimientos y quienes pueden recibir con espíritu crítico la formación continua correspondiente.

Estos métodos de autoevaluación, vinculados a posibilidades y motivaciones para optimizar la propia formación, prefiguran una tendencia reconocible hacia la gestión de la calidad dentro de la formación continua en las empresas de Europa.

“Los métodos diferenciados y adaptados de gestión de la calidad, también para la formación continua, utilizan normas y criterios más bien como auxiliares globales, cuya función no puede ser la optimización de la formación continua, sino la de apoyar mentalmente a todos quienes participen en el proceso.”

6) Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied 1995

7) Véanse los casos de Atea, Dragados y Constructiones, Sollac, Renault, Arbed und DuPont, en: Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 91 y sig.

8) Véase Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 41 y sig.

9) Stahl, T., Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, en: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), 1995, S. 88 y sig.



“La optimización de la formación continua en las empresas significa la creación de nuevas fuentes de innovación gracias a la integración de formación y trabajo.”

El trabajo y la formación como fuente de capacidades innovadoras

Un resultado de la nueva cultura de la gestión en las empresas europeas es la tendencia a vincular en mayor medida la formación continua al puesto de trabajo, y a integrar la formación y el trabajo.¹⁰

Precisamente en Alemania se observa toda una serie de modelos destinados a ello¹¹, que hunden sus raíces en los nuevos métodos de pedagogía profesional y en la teoría de la regulación de acciones.¹²

Para la persona de la práctica en la empresa resulta fundamental sobre todo el criterio de los costes y la supresión del problema de la difusión posterior de la formación en el caso de un aprendizaje en el puesto de trabajo.

La realidad de una integración de formación y trabajo permite vaticinar para el futuro resultados mucho más interesantes. Las investigaciones más recientes sobre la generación de innovaciones señalan la importancia de los puntos de intersección entre diversos sistemas de referencia en el surgimiento de las innova-

ciones. La formación y el trabajo son sistemas de referencia diversos, que hasta la fecha se hallaban interrelacionados de manera unidimensional y a través de canales definidos respectivamente: las capacidades técnicas y los perfiles correspondientes de conocimientos y competencias se utilizaban como objetivos para los procesos formativos. Si se define la integración de la formación y el trabajo como un punto de intersección abierto para la coproducción de innovaciones, ello produce numerosos desafíos, estímulos y evoluciones mutuas por ambas partes. La formación o el aprendizaje se convierte en una aventura que supera la didáctica escolar tradicional, y surgirán métodos, medios y sistemas completamente distintos a los actuales, que permitirán no sólo optimizar la formación continua sino definirla de nuevo. El trabajo, a su vez, se replanteará, evolucionará sistemáticamente y adaptará sus formas, métodos u organización a las condiciones modificadas de los mercados a través de los procesos formativos. Nacerán nuevas ideas sobre productos y nuevos métodos de fabricación.

La optimización de la formación continua en las empresas significa la creación de nuevas fuentes de innovación gracias a la integración de formación y trabajo.

Bibliografía

Almeida Silva, J.L., *Les 'flexibilités dans l'entreprise'*, en: Fernandez, A. et al (editor), *Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante*, Caldas da Rainha, 1995, S. 29 y sig.:

Bertini, G., *Three approaches to learning in enterprises*, en: Tomassini, M., 1997, S. 102 y sig.

Dankbaar, B., *Learning to meet the global challenge*, Maastricht 1995, S. 39 y sig. und S. 61 y sig. (New methods and approaches for learning-while-working)

Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin 1995

Den Hertog, J.F., *Entrepreneurship on the shop floor*: Nationale Nederlanden, en: Andreasen, L.E. et al, 1995, S. 196 y sig.

Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, Neuwied 1995

Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993

Stahl, T., *Vocational training, employment and the labor market*, en: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Croissance, Compétitivité, Emploi, Bruselas 1994, S. 245 y sig.

Stahl, T., *Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, en: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), 1995, S. 88 y sig.

Staudt, E., *Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze*, en: MittAB 22 (1989) 3, S. 374 y sig.

Severing, E., Stahl, T., *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung*, Luxemburg 1996; Andreasen, L.E. et al, *Europe's next step. Organizational Innovation, Competition and Employment*, Ilford 1995

Tomassini, M. (editor), *Training and Continuous learning*, Milán 1997.

10) Véase Dankbaar, B., *Learning to meet the global challenge*, Maastricht 1995, S. 39 y sig. und S. 61 y sig. (New methods and approaches for learning-while-working)

Den Hertog, J.F., *Entrepreneurship on the shop floor*: Nationale Nederlanden, en: Andreasen, L.E. et al, 1995, S. 196 y sig. Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 47 y sig.

11) Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin 1995

12) Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993



La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua?

Introducción

Junto al creciente reconocimiento por las empresas de la formación continua para sus empleados como inversión en sus recursos humanos, por una parte, y la mayor conciencia de los asalariados de que la formación continua constituye una premisa esencial para su carrera profesional, por otra, se aprecia en estos últimos años un interés creciente por parte de todos los participantes en evaluar y controlar la formación y en tomar medidas que garanticen la calidad de la formación continua. El presente artículo es también indicio de dicha tendencia.

Considerando los esfuerzos financieros, organizativos y también personales de empresas y trabajadores en el campo de la formación continua, resulta lógico que estos "produmidores" (esto es, a la vez productores y consumidores) de formación continua estén interesados en el control de la eficacia y rentabilidad de los cursos, los métodos y las filosofías de la formación continua. Simultáneamente, una mirada a la bibliografía científica sobre la "evaluación de programas formativos"¹ evidencia la dificultad de conseguir asignar eficacias en este ámbito.

Este es uno de los motivos que justifican la idea de la autoevaluación dentro de la filosofía del aseguramiento de la calidad para la formación continua.

A fin de cuentas, son las personas, ya sea como alumnos o como formadores, quienes experimentan y valoran directamente los procesos prácticos de aprendizaje comparando con la tela de juicio de sus esperanzas, sus necesidades y su utilidad.

Sus críticas (y autocríticas) y sus propuestas de mejora podrían por ello traducirse también directamente en una adaptación de los programas de formación continua. La **garantía**, en lugar del control a posteriori de la calidad, puede así llevarse a cabo sin grandes esfuerzos suplementarios.

Por otro lado, se ha puesto en duda la competencia técnico-pedagógica de los alumnos de la formación continua, necesaria para la autoevaluación, y la capacidad de docentes y alumnos para adoptar un autodistanciamiento crítico, igualmente necesario para la misma.

En el texto que presentamos a continuación intentaremos precisar esta cuestión con mayor detalle.

La autoevaluación educativa: un método ya viejo

Los conceptos de "reflexión" y "auto-reflexión" de la ciencia pedagógica describen procesos esenciales de la relación de las personas con sus experiencias (formativas), que crean las bases teóricas y prácticas para los procesos de (auto) evaluación.

Gerl (1983)² ha planteado directamente la capacidad de alumnos y formadores de examinar reflexivamente las experiencias obtenidas; los objetivos y las esperanzas se ponen en relación permanente con los procesos de aprendizaje – gracias a lo cual formadores y alumnos se convierten en auténticos elementos centrales para la evaluación de la formación continua

Thomas Stahl

Director del Instituto de Consultas Sociológicas (isob) de Regensburg.

El creciente reconocimiento por parte de las empresas de las medidas de formación continua para los trabajadores como inversión en sus recursos humanos, por una parte, y por otra la mayor conciencia de los asalariados sobre la formación continua como premisa esencial para su carrera profesional, testimonian en estos últimos años un mayor interés entre todos los participantes por evaluar y controlar la formación y por garantizar la calidad de la formación continua. El presente artículo es también indicio de dicha tendencia.

1) Vgl. z.B. Wittmann, W.W.; Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen, Berlin 1985 oder Rossi, P.H., Freeman, H.E.; Evaluation. A systematic approach, Beverly Hills 1982

2) Gerl, H.; Evaluation in Lernsituationen - Ein Beitrag zu reflexivem Lernen, in: Gerl, H. und Pehl, K.; Evaluation in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, 1983



“Como elemento práctico de cualquier forma de evaluación de la formación continua, R.Th. Stiefe⁶ resalta la relación entre la autoevaluación y la evaluación externa, (...) advierte que para ello resulta precisa una colaboración entre todos los interesados, a fin de que todos puedan analizar críticamente a los demás y a sí mismos sin miedo alguno.”

“La autoevaluación como actividad práctica para asegurar la calidad de la formación profesional surge de la unión personal de objetivos, intereses y un autoidistanciamiento crítico.”

3) Gerl, H., a.a.O. S. 19

4) Altrichter, H.; Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, München 1990.

5) Altrichter, H. a.a.O. S. 159

6) Stiefel, R. Th.; Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung, Lernen und Leistung, Frankfurt/Main 1974

En definición del propio Gerl:

“Por evaluación podemos entender todas aquellas acciones que sirven para incrementar el grado de reflexión ante o durante una situación de aprendizaje.”³

H. Altrichter⁴, en relación particularmente con la autoevaluación sistemática de maestros, ha formulado pragmáticamente la evaluación como una autorreflexión práctica sobre la propia actividad docente o sobre actuaciones innovadoras que modifican ésta para alcanzar una situación general considerada deseable. Altrichter opina que el maestro o formador debe llevar adelante una investigación práctica de su actividad, y considera por tanto a éste como protagonista de la autorreflexión crítica y de las subsiguientes modificaciones .

Simultáneamente, Altrichter resalta el problema esencial de dicha acción, señalando como posible obstáculo para la necesaria “distancia reflexiva” la participación personal del maestro en los procesos de investigación e intervención:

“De esta manera, no consiguen salir de un círculo que se autoreforza entre la definición de su situación, la actuación y la evaluación.”⁵

Pero esta duda metodológica tiene, según Altrichter, escasa importancia ante el carácter innovador-modificador de esta actuación autoevaluadora de maestros y formadores.

Como elemento práctico de cualquier forma de evaluación de la formación continua, R.Th. Stiefel⁶ resalta la relación entre la autoevaluación y la evaluación externa, relación que engloba a alumnos, formadores y a la dirección del centro donde se imparte una formación continua. Stiefel examina posibilidades de apoyar de una manera sistemática estas autoevaluaciones y evaluaciones externas. Pero también advierte que para ello resulta precisa una colaboración entre todos los interesados, a fin de que todos puedan analizar críticamente a los demás y a sí mismos sin miedo alguno.

Sin ahondar más en la bibliografía existente, quedan claros sin embargo algunos puntos fundamentales:

1. La reflexión y la autoreflexión, como premisa esencial para autoevaluar la propia actividad dentro de la formación continua, son competencias que deben adquirirse y desarrollarse sistemáticamente.

2. La autoevaluación como actividad práctica para asegurar la calidad de la formación profesional surge de la unión personal de objetivos, intereses y un autoidistanciamiento crítico. Para que esta contraposición sea fértil son precisas, junto a las mencionadas capacidades de autorreflexión, unas relaciones abiertas y de colaboración dentro del centro formativo o de la empresa formadora.

Autoorganización y control externo: un problema central para garantizar la calidad de la formación continua en la empresa moderna

Tanto los mercados mundiales como los locales se han reorientado de una producción en masa hacia mercados adaptados al cliente, caracterizados por requisitos en rápido cambio, demanda de gamas de productos amplias, servicio al cliente y estructuras inestables de costes.

Para mantenerse competitivo en estas nuevas situaciones, las empresas deben reaccionar con flexibilidad a estructuras de la demanda diversificadas y distintas. Se requiere una flexibilidad en la producción y en la dirección de ventas si la empresa ha de aceptar rápidamente deseos específicos de los clientes y ofrecer a estos un producto de calidad, aún si lo hace minimizando costes y plazos. La integración de amplias ofertas de servicio como complemento a la simple venta del producto se ha convertido en algo también necesario para satisfacer los nuevos deseos de los clientes.

La utilización de las tecnologías de tratamiento de datos y su interconexión a escala de la empresa fue un primer intento por parte de éstas de afrontar estos desafíos. CIM y CIB fueron las siglas mágicas. Precisamente estos intentos tecnificados de la industria pusieron pronto de relieve



ve que la ambicionada flexibilización y dinamización de las empresas acompañada de una reducción simultánea de los costes fijos (JIT/logística ligera) no era factible a través únicamente de la informatización de las fábricas. Independientemente de sus enormes costes, los sistemas CIM contienen con sus métodos verticales nuevos elementos de rigidez debido al necesario carácter determinado de sus programas, que obstaculiza más que fomenta la deseada dinamización de la empresa en su conjunto, con relación a la creciente complejidad del entorno empresarial.

Por ello, la siguiente fase de innovación en las empresas consistió en una reforma radical del diseño de las estructuras y procesos organizativos de una empresa, alejándose del organigrama estratégico de arriba a abajo establecido a largo plazo y aproximándose hacia la delegación de competencias y responsabilidades a los niveles inferiores dentro del tejido operativo de una organización.

Estos métodos prometedores se caracterizan por la flexibilización de toda la empresa a través de procesos autoorganizativos a escala de la ejecución del trabajo, asociados a una coordinación vertical de los diversos departamentos semiautónomos. Los eslógans de estas tendencias son "lean-management" o gestión ligera, "fábrica fraccional", "la empresa autoformativa" o empresa inteligente, etc.⁷⁾

Consecuencia de estas innovaciones empresariales para mejorar la competitividad son por una parte un nuevo paradigma de la gestión y por otro las extensas necesidades de cualificación para los asalariados de todos los niveles, y sobre todo para el nivel de los técnicos y los administrativos. El potencial de trabajadores de las empresas, fuente siempre importante de creación de valor en el nivel operativo, se convierte de forma radicalmente nueva en un "factor limitante" para el éxito de la empresa, en su calidad de fuente de la creatividad y de la innovación para afrontar los requisitos del mercado.

Es decir, lo decisivo para lograr una ventaja competitiva entre empresas no es ya la adquisición de nuevas técnicas productivas o administrativas, pues estas técni-

cas son ya accesibles por igual para todas. La ventaja competitiva decisiva consiste en la aplicación inteligente de técnicas y en las nuevas ideas sobre productos, servicios y secuencias eficaces de trabajo, lo que depende de un personal cualificado y motivado.

El desarrollo organizativo implica el consecuente desarrollo del personal, y viceversa, los procesos de desarrollo del personal desembocan en nuevas formas organizativas del trabajo y de la planta de producción. Las nuevas palabras mágicas para dirigir una empresa de manera descentralizada y flexible son "autoorganización" y "responsabilidad individual".

Una importancia correspondiente adquieren en el diseño y realización de procesos formativos dentro de la empresa la creación y perfeccionamiento de competencias clave, centradas en la capacidad resolutoria, la responsabilidad individual, la creatividad y el impulso innovador de trabajadores y directivos.

El aprendizaje de estas competencias se lleva a cabo dentro de la nueva pedagogía profesional de manera integradora, por sistemas formativos técnicos/inter-técnicos, y con frecuencia directamente inmersos en los procesos prácticos del trabajo cotidiano en la empresa.

Este objetivo de implantar en la empresa moderna procesos formativos y de desarrollo justifica en buena lógica que el trabajador responsable individualmente también demuestre competencias en cuanto al control de la calidad de su propia formación continua. Pues las cualidades antes mencionadas de la reflexión y el autoexamen son también de todas formas premisa de un trabajador responsable de sí mismo e integrado por ejemplo en un equipo de trabajo semiautónomo que tome decisiones importantes sobre planificación de plazos, de materiales y de secuencias de trabajo productivo.

Desde esta perspectiva, parece absolutamente contradictorio que este modelo de trabajador deba ceder el protagonismo a sistemas externos de control precisamente en la valoración de sus propios progresos formativos, del sistema de formación continua y sus déficit, o en la mejora de dicha formación.

"La ventaja competitiva decisiva consiste en la aplicación inteligente de técnicas y en las nuevas ideas sobre productos, servicios y secuencias eficaces de trabajo, lo que depende de un personal cualificado y motivado."

"Este objetivo de implantar en la empresa moderna procesos formativos y de desarrollo justifica en buena lógica que el trabajador responsable individualmente también demuestre competencias en cuanto al control de la calidad de su propia formación continua. (...) Desde esta perspectiva, parece absolutamente contradictorio que este modelo de trabajador deba ceder el protagonismo a sistemas externos de control precisamente en la valoración de sus propios progresos formativos, del sistema de formación continua y sus déficit, o en la mejora de dicha formación."

7) vgl. u.a. Womack, B.; The Machine that changed the World. MIT Press 1991;

Wobbe, P.; Anthropocentric Production Systems. Brusel as 1991;

Senge, P.; The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Londres 1992

Stahl, T., Nyhan B., D'Aloja, P.; Die lernende Organisation, Bruselas 1993

Warnecke, H.J.; Revolution der Unternehmenskultur. Das fraktale Unternehmen. Berlín, Heidelberg 1993



“(…)el criterio para la formación continua ha de ser siempre el grado de utilidad de ésta. El propio alumno se halla continuamente confrontado a esta situación de utilidad, es decir a su trabajo cotidiano, cuyos requisitos debe cumplir o modificar de manera innovadora. ¿Quién, si no el propio alumno, podría reintroducir permanentemente en la formación continua el criterio de la utilidad de lo aprendido y actuar así como garante para corroborar la calidad de la misma?”

“Un control externo de la formación continua inhibirá la innovación, porque tiene que funcionar durante un cierto tiempo con objetivos y supuestos adoptados en el pasado, mientras que las características que hacían útil aquella formación han podido modificarse hace mucho.”

En los recientes debates sobre la garantía de la calidad para la formación continua impera el acuerdo general sobre un hecho: el criterio para la formación continua ha de ser siempre el grado de utilidad de ésta. El propio alumno se halla **continuamente** confrontado a esta situación de utilidad, es decir a su trabajo cotidiano, cuyos requisitos debe cumplir o modificar de manera innovadora. ¿Quién, si no el propio alumno, podría reintroducir permanentemente en la formación continua el criterio de la utilidad de lo aprendido y actuar así como garante para corroborar la calidad de la misma?

Todo lo anterior rige también de manera similar para la autoevaluación de los docentes de la formación continua.

La empresa moderna requiera cada vez más una integración de los procesos de formación continua en la secuencia de trabajo de los diversos departamentos, algo que tiene consecuencias tanto para la organización de dicha formación continua como para el personal encargado de impartir la misma. La actividad directiva se convierte en docente y a la inversa. El aislamiento de los formadores de las tareas “productivas” en la empresa hace mucho que se ha superado. Los moderadores, instructores, multiplicadores etc. participan igual que sus alumnos en el proceso práctico del trabajo y dispnen de diversas oportunidades para valorar y corregir por autoexamen su propia actividad formadora, observando cómo se aplica lo aprendido.

Además, su formación pedagógica previa faculta a a estos “autoevaluadores” para un diagnóstico preciso de carencias y para las correspondientes modificaciones del proceso formativo conforme al objetivo pretendido.

En comparación con estos procesos autoevaluadores de garantía directa de la calidad por los participantes, los procesos de control externo parecen resultar caros y poco eficaces.

Además, el diseño de un control para formaciones concretas erra por definición el tiro dentro de una “empresa inteligente”. No una formación concreta, sino el conjunto de procesos formativos y organizativos es responsable de la innovación em-

presarial y del éxito en el mercado. Un control externo de la formación continua inhibirá la innovación, porque tiene que funcionar durante un cierto tiempo con objetivos y supuestos adoptados en el pasado, mientras que las características que hacían útil aquella formación han podido modificarse hace mucho.

Simplificación de la evaluación y de la garantía de la calidad mediante la autoevaluación

Un obstáculo fundamental para establecer una garantía de la calidad en la formación continua consiste en la adecuada medición del éxito o las consecuencias de la formación en una situación de utilización de la misma.

Los métodos clásicos de los tests específicos por materia impartida en un programa sólo son, en el mejor de los casos, apropiados para comprobar el incremento individual de conocimientos en relación a los objetivos curriculares.

Para el alumno, y para la empresa que desea formar a sus asalariados, éstos pueden ser como máximo un primer indicador del éxito de una formación continua. Lo que es realmente importante es si el asalariado puede cumplir mejor que antes sus actividades laborales gracias a lo aprendido. El criterio que mide el éxito de una formación continua es la transferencia de lo aprendido al mundo del trabajo y su efecto medible en la actividad práctica del trabajo.

Con las nuevas formas de actividad laboral de mayor responsabilidad individual (p.e. los grupos semiautónomos, las unidades productivas flexibles, las secciones de la empresa), estos efectos de la formación sobre el trabajo práctico adoptan formas complejas y variadas.

Son seguros inicialmente los efectos que se hacen visualizables, como el **mejor dominio de una determinada técnica** (programación CNC –control numérico de máquinas y operaciones). Un programa correspondiente de formación profesional se orientará en torno a este objeti-



vo y deberá medir sus resultados con dicho baremo.

Pero a su vez, el empleo con éxito de la técnica depende de una organización del trabajo y de la empresa correctas, de la solución innovadora a cuestiones logísticas, etc.. Para que una formación continua en programación CNC tenga éxito, no deberá limitarse al aprendizaje de la materia exclusivamente técnica. A este hay que añadir en ocasiones **los necesarios conocimientos de las secuencias de producción**, de la planificación, de la logística etc., que son los que dan realmente eficacia a la programación.

Para que los trabajadores operen responsablemente estos datos y efectúen las intervenciones que éstos hagan necesarias, se requiere su disponibilidad y su **capacidad para tomar decisiones en el espíritu de la empresa**. La formación profesional aplicada deberá asimismo impartir esta competencia.

Por último, la actividad de programación CNC (operación de máquinas) se encuentra inmersa en un proceso global de trabajos que otros trabajadores también perciben de manera responsable. La supresión de los sistemas de órdenes jerárquicas presupone una coordinación horizontal que debe recrearse continuamente a través de una **comunicación y cooperación objetivas entre los trabajadores**.

Las correspondientes competencias también deben aprenderse, pues son decisivas para el éxito de la formación continua en la práctica.

En resumidas cuentas: el éxito de la formación continua se mide en último extremo con los parámetros económicos de la realidad de una empresa. Con todo, es cuestionable que puedan asignarse efectos claros a la formación, teniendo en cuenta los numerosos factores que influyen. Un criterio intermedio son los efectos de la formación sobre la actividad laboral práctica, pero incluso en este caso las diversas facetas de las competencias obtenidas están tan entrelazadas que sólo quizás en proyectos de investigación resulte posible alcanzar resultados diferenciados. (E, incluso en éstos, queda por resolver el inevitable problema del grupo de control).

Parece quedar excluida la posibilidad de una valoración satisfactoria y diferenciada del éxito de los procesos formativos mediante medición externa de la actividad cotidiana de una empresa. La cuestión se complica aún más por las esperanzas que depositan las empresas modernas en las **competencias organizadoras** de sus trabajadores.

Las culturas empresariales que consideran a sus asalariados como el nuevo "factor limitante", esperan cambios estructurales activos, esperan creatividad e innovación de estos trabajadores, y esperan también que la formación continua impartida les corresponda.

Estas repercusiones de la formación continua, cuyo efecto se ejerce a veces a largo plazo, que siempre son difíciles de medir y que sin embargo pueden ser las más importantes para el desarrollo de una empresa, sitúan a la valoración externa frente a problemas prácticamente irresolubles.

En el centro de todos los problemas mostrados de medición de efectos en el mundo del trabajo se encuentra (cuando se trata de los efectos de lo aprendido) el trabajador individual, quien debe afrontar los mencionados requisitos del trabajo. Todos los esfuerzos formativos tienen por objetivo precisamente impartir al trabajador las condiciones para ello, bajo la forma de las competencias técnicas o generales correspondientes.

Así pues, parece lógico dejar de considerar al trabajador como una "caja negra" cuyas entradas y salidas deban dar la mezcla justa mediante complicados mecanismos de medición para evaluar el éxito de la formación continua. Si se confía en un asalariado para aceptar una responsabilidad sobre máquinas valoradas en millones, debe también confiarse en su juicio sobre la utilidad de determinados procesos formativos para la ejecución de sus tareas.

Quien suponga al trabajador dotado de juicio en este punto, tendrá más que nadie la posibilidad de:

□ fijar necesidades formativas (y ello de manera diferenciada en los diversos campos operativos);

Quien suponga al trabajador dotado de juicio en este punto, tendrá más que nadie la posibilidad de:

- **fijar necesidades formativas (...);**
- **establecer la utilidad directa de su formación para la ejecución de tareas prácticas de trabajo;**
- **reintroducir dicha utilidad práctica en la situación formativa**
- **detectar las insuficiencias o déficit de competencias existentes y crear nuevos procesos formativos.**



□ establecer la utilidad directa de su formación para la ejecución de tareas prácticas de trabajo;

□ reintroducir dicha utilidad práctica en la situación formativa (currículo, docentes, materiales);

□ detectar las insuficiencias o déficit de competencias existentes, y crear nuevos procesos formativos.

De esta manera se lograría una enorme simplificación en todos los sistemas de garantía de la calidad en la formación continua. En lugar de dedicar mucho tiempo y personal, bastaría con aprovechar procesos sencillos de comunicación permanente entre los formados, la gestión y los formadores.

Este principio de la evaluación en el proceso de la formación continua no tiene por qué limitarse a los participantes, a los alumnos formados. También los docentes pueden aportar una autoevaluación que simplifique y dé mayor precisión a procesos de garantía de la calidad. Los docentes detectan rápidamente – por regla general – las carencias existentes en el proceso de impartición, y han sido capaces con frecuencia de eliminar de manera autónoma dichas carencias o de señalarlas a la empresa o el centro formativo. Pero hasta hoy, a pesar de las evidentes ventajas de la autoevaluación de alumnos y formadores de la formación continua, ésta desempeña un papel más bien marginal en la garantía de la calidad.

Dado que no podemos suponer como motivo la simple ignorancia entre los interesados, deberemos analizar los problemas que son responsables de esta situación.

El éxito de una autoevaluación requiere que el individuo y su entorno cumplan ciertas condiciones

El escepticismo con que se acoge el empleo de la autoevaluación como eje central para asegurar la calidad de la forma-

ción continua reposa en primer término en una latente desconfianza hacia las capacidades y la motivación de los trabajadores y de sus docentes para juzgarse a sí mismos apropiadamente.

Y de hecho, algunas razones permiten sospechar que esta disposición no sea espontánea.

En la realidad, los trabajadores suelen dudar a la hora de descubrir ante otros sus lagunas de conocimientos técnicos o de otro tipo. Es frecuente que intenten ocultarlas y que achaquen sus problemas en la ejecución del trabajo a “otras” causas.

Lo mismo puede decirse de los docentes de la formación continua, que tienden a recalcar como motivo de la falta de éxito didáctico la “ignorancia” de los alumnos antes que su propia insuficiencia en la preparación o impartición de una materia.

Dicho en breve, la capacidad de este grupo para adoptar una actitud autocrítica sobre su propia actividad y competencias – premisa para llevar a cabo los mencionados procesos de autoevaluación – no parece encontrarse muy desarrollada.

Pero sería falso deducir de ello sin más la imposibilidad de lograr este objetivo. Precisamente las estrategias de rechazo o de distracción de los interesados nos muestran que éstos conocen perfectamente sus propios defectos, aunque no quieran reconocerlos.

Aquí se abre un amplio campo de estudios para la psicología en torno a las cuestiones de la autoimagen, el autodistanciamiento y la capacidad reflexiva de las personas. Parece útil sin embargo señalar en primer lugar los factores ambientales que obstaculizan el reconocimiento de los propios defectos.

Por ejemplo, el principio de nuestros sistemas escolares de utilizar el aprendizaje insuficiente de los alumnos como mecanismo de selección negativo y no como una motivación para intentar enseñarles otra vez. Los niños y los muchachos aprenden ya así a ocultar sus insuficiencias de conocimientos o capacidades, en lugar de a reconocerlas.



Y en el mundo de las empresas sucede lo mismo. Los déficit de competencias no se traducen necesariamente en formación continua, sino que quedan registrados como componente negativo de un historial y pueden frenar el ascenso dentro de la compañía. En casos extremos pueden incluso convertirse en motivo de despido.

En estas condiciones, tanto el trabajador en formación como el formador tienen buenos motivos para rehusar la autocrítica realista.

Tanto empresas como centros formativos interesados en introducir un mayor grado de autoevaluación en sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación continua deberán ante todo deshacer este mecanismo de estigmatización negativa de los déficit de competencias. Cuando un trabajador reconozca la insuficiencia de sus conocimientos, deberá estar seguro de que ello será motivo para eliminar dicha laguna, en lugar de reportarle inconvenientes. Esto puede aplicarse también a los docentes, formadores y preparadores de la formación continua.

La reciente evolución en la cultura de numerosas empresas ofrece una buena oportunidad para ello, pues la sinceridad de los asalariados es en ellas condición para el desarrollo de la organización. Consiguientemente, una relación de confianza mutua debe sustituir a los antiguos sistemas controladores y sancionadores.

Los problemas generales de nuestro sistema escolar de selección negativa pueden observarse en sus efectos generadores de una relación tensa de numerosos trabajadores con las modalidades escolares de la formación continua. Al ir desapareciendo estas modalidades en beneficio de mezclas más prácticas de formación y trabajo, podemos suponer que irá creciendo la aceptación de las actividades formativas incluso entre trabajadores con prejuicios hacia la escuela.

De todas formas no puede negarse que, aún cuando la actitud de las empresas frente a las lagunas de conocimientos y capacidades de sus asalariados se haga coherentemente positiva, no se habrán eliminado todos los obstáculos que se oponen a una autoevaluación apropiada y diferenciada de los trabajadores.

Existen fundamentalmente dos grupos de obstáculos subjetivos:

❑ Los sujetos de la autoevaluación deben aprender que reconocer los propios defectos no redundará en perjuicio propio sino que, al contrario, una actitud constructiva hacia estas lagunas forma parte de una imagen positiva de sí mismo.

❑ Los sujetos de la autoevaluación también deben aprender a discernir qué requerimientos diversos de un puesto de trabajo pueden satisfacerse obteniendo de una u otra forma determinadas competencias. Es más: qué métodos didácticos tendrán mayor o menor eficacia en su caso individual. Esto es, deberán convertirse en especialistas de su propia carrera formativa.

Se evidencia de esta manera que la autoevaluación en la formación continua es materia que exige actividad formativa tanto a los trabajadores como también a los docentes. Para evitar malentendidos: no pretendemos recomendar “cursos para la autoevaluación”; la capacidad de autoevaluación será más bien resultado de la elección conveniente de método en las formaciones continuas de carácter técnico y en las diversas formas de desarrollo organizativo en las empresas. La incitación permanente a la autorreflexión en la formación y en el trabajo, el apoyo metódico-instrumental para ello y por supuesto la integración de estos ejercicios en procesos realimentadores a través de compañeros de trabajo, superiores y formadores, ayudarán poco a poco a las personas a ir mejorando sus capacidades de autoevaluación.

Pero ya estas mismas vías de mejora de las condiciones subjetivas para la autoevaluación evidencian que este método para garantizar la calidad de la formación continua no puede sustituir totalmente a la evaluación externa.

Autoevaluación y evaluación externa: elementos complementarios

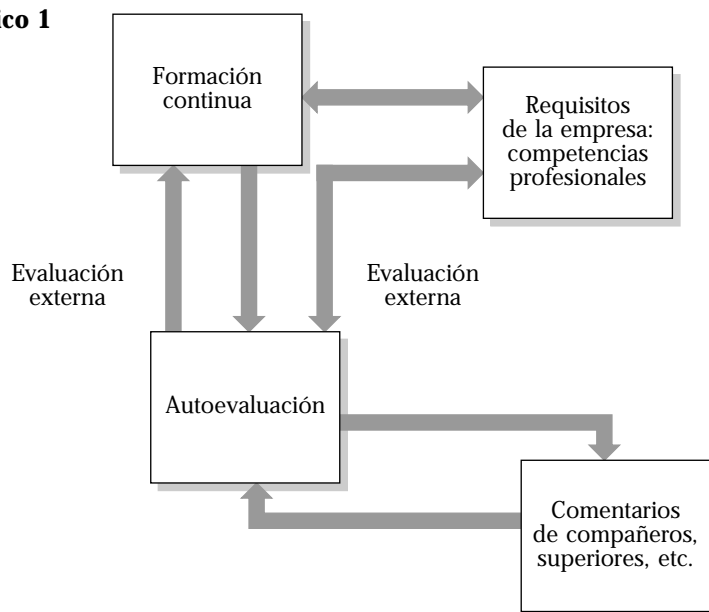
Si bien en el título de este artículo se pregunta – algo provocadoramente – si la autoevaluación es una “calzada real” para

“Tanto empresas como centros formativos interesados en introducir un mayor grado de autoevaluación en sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación continua deberán ante todo deshacer este mecanismo de estigmatización negativa de los déficit de competencias. Cuando un trabajador reconozca la insuficiencia de sus conocimientos, deberá estar seguro de que ello será motivo para eliminar dicha laguna, en lugar de reportarle inconvenientes.”

“Los sujetos de la autoevaluación deben aprender que reconocer los propios defectos no redundará en perjuicio propio sino que, al contrario, una actitud constructiva hacia estas lagunas forma parte de una imagen positiva de sí mismo.”



Gráfico 1



que son los que además le confieren su validez.

Cuando un formado, tras haber recibido una formación en programación operativa CNC, observa un fracaso en sus actividades laborales cotidianas, ello constituye inicialmente una autoevaluación. Pero ésta sólo tendrá consecuencias si dicho formado es capaz de detectar los motivos de dicho fracaso en la formación impartida, en sus contenidos, en sus métodos o bien en la propia organización del trabajo— lo que constituye una valoración externa. La autoevaluación, integrada de esta manera en procesos de evaluación externa, puede permitir de hecho asegurar la calidad de la formación continua de manera más sencilla, más eficaz y con mayores repercusiones para su auténtico objetivo: la mejora permanente de la formación continua práctica.

“Sólo la confrontación de la propia valoración con las correspondientes valoraciones de los “otros agentes importantes” confiere a la autoevaluación el necesario autodistanciamiento y la seguridad de juicio que se requiere para que ésta deje huella en la formación subsiguiente.”

“La autoevaluación, integrada de esta manera en procesos de evaluación externa, puede permitir de hecho asegurar la calidad de la formación continua de manera más sencilla, más eficaz y con mayores repercusiones para su auténtico objetivo: la mejora permanente de la formación continua práctica.”

asegurar la calidad de la formación continua, ya al plantear los problemas subjetivos de una autoevaluación precisa y realista se aprecia que ésta no podrá renunciar a algunos elementos de la evaluación externa, precisamente para afrontar éstos problemas.

Sólo la confrontación de la propia valoración con las correspondientes valoraciones de los “otros agentes importantes” confiere a la autoevaluación el necesario autodistanciamiento y la seguridad de juicio que se requiere para que ésta deje huella en la formación subsiguiente.

Lo que por supuesto también puede formularse a la inversa: toda valoración externa sobre competencias, rendimientos en el trabajo etc. de asalariados, alumnos de formación continua o docentes requerirá una posibilidad de autocorrección por los interesados. Esto se ha hecho ya hace mucho tiempo realidad en numerosas empresas, bajo la forma del diálogo con los trabajadores. Los superiores reconocen el valor de estos diálogos precisamente para corregir sus propias valoraciones externas.

La evaluación externa y la autoevaluación son de hecho dos caras de la misma moneda:

Evidentemente, cada autovaloración contiene elementos de valoración externa,

1. El trabajador individual se halla en el centro álgido de los complejos requisitos de actividad dentro de la empresa moderna y en el centro de los correspondientes esfuerzos formativos. Se convierte por ello en fuente prioritaria de informaciones, tanto sobre los desfases de competencias existentes entre él/ella y lo requerido por la empresa, como sobre la utilidad diferencial de las formaciones continuas ideadas para compensar estos déficit de competencias existentes.

2. En las modernas culturas empresariales, basadas cada vez más en los trabajadores como fuente de innovación y competitividad, éstos se convierten en sujetos de su propio desarrollo dentro de la empresa. Sólo ellos se encuentran en situación de ocuparse con responsabilidad y con la suficiente información de sus propias necesidades formativas.

3. Para que la autoevaluación pueda ser una auténtica fuente de mejoras en la formación continua es necesaria una nueva cultura de la sinceridad en las empresas, que haga posible autocriticarse los déficit de competencias y criticar también problemas formativos sin miedo a consecuencias negativas para la propia carrera. Quien detecte en sí mismo lagunas de conocimientos o de capacidades deberá recibir la oportunidad de formarse para contrarrestarlas, sin quedar marcado por ello negativamente.



4. La autoevaluación sólo adquiere seguridad y surte en consecuencias mediante procesos de revinculación permanentes a mecanismos de evaluación externa. La autovaloración sobre las propias posibilidades, problemas y límites de rendimiento deben corregirse mediante procesos de comentarios en confianza con grupos de compañeros o con los superiores. Sólo así puede obtenerse el necesario auto-distanciamiento, y también la necesaria seguridad en uno mismo.

5. La autoevaluación es siempre un punto de partida para la evaluación externa de programas de formación continua, de docentes, procesos didácticos, materiales, etc. Para que esta valoración externa sea correcta, los sujetos de la autoevaluación precisan conocimientos sobre los mecanismos de la formación continua. Obtienen éstos, dando por sentado su propio interés, gracias a sistemas formativos cada vez más abiertos y no escolares, en los que el formador y el formado configuran además juntos, como asociados con intereses comunes, el proceso formativo.

6. Los formadores de centros formativos o de empresas son también, a través de estos procesos conjuntos de aprendizaje, protagonistas de la autoevaluación o de la evaluación externa. Pueden corregir directamente los fallos apreciados en el proceso didáctico e integrar así sin rodeos una garantía de calidad en la formación continua.

Es naturalmente demasiado temprano, o quizás incluso erróneo, referirse a la autoevaluación como a una "calzada real" para lograr la garantía de la calidad dentro de la formación continua.

Por otro lado, podemos asegurar que sólo mediante procesos de autovaloración responsable de formados y formadores podrá asegurarse la calidad en el complejo campo de la formación continua en la empresa, de manera sencilla, correcta y sobre todo en el momento preciso.

La creciente importancia que tiene para la empresa conseguir trabajadores autorresponsables que puedan aprender por sí mismos presupone ya la presencia de asalariados capaces de partir de una autovaloración de sus propias competen-

cias o lagunas como inicio de su propio desarrollo profesional.

Debemos resaltar por último que un proyecto de autoevaluación sólo podrá tener éxito si se inserta dentro de los adecuados procesos de realimentación y va acompañado de las correspondientes valoraciones externas aceptadas.

Elementos de autoevaluación en la práctica de las empresas

Advierto para empezar que no conozco hasta la fecha ninguna empresa europea que haya puesto la formación continua plenamente en manos de sus trabajadores, de la manera que hemos descrito.

Otra cosa son los esfuerzos de las empresas europeas por promover un desarrollo de su personal y de la formación continua con criterios de calidad. En casi todos los sistemas conocidos de garantía de calidad o de gestión de la calidad, la participación de los trabajadores adquiere una importancia central para lograr esta optimización cualitativa.

Un estudio comparativo sobre el aseguramiento de la calidad de la formación continua en la empresa, efectuado sobre 9 Estados Miembros europeos, observaba, a partir de 45 estudios de caso con empresas, lo siguiente:

"Cada vez se extiende más la opinión de que la garantía de la calidad únicamente puede lograrse si participan decisivamente en ella todos los trabajadores. También en el campo de la formación continua, la garantía de la calidad sólo despliega sus potencialidades de optimización e innovación de procesos cuando deja de ser un método de gestión para convertirse en un movimiento "de abajo a arriba" de los trabajadores .

La mencionada función bisagra de la reflexión conjunta y permanente sobre las posibilidades de mejorar la formación continua, que es quien transforma la garantía de la calidad en factor de innovación empresarial, requiere necesariamente márgenes libres de autodeterminación y responsabilidad individual en la empresa. Ello implica una apertura de la cultu-

"Cada vez se acepta más que una garantía de la calidad formativa únicamente podrá lograrse si en ella participan decisivamente todos los trabajadores."



ra empresarial hacia una mayor colaboración y responsabilidad individual de todos los trabajadores.

Con respecto al propio proceso de garantía de la calidad, son cada vez más los elementos de autoevaluación, autocontrol y mejora autónoma que relevan a los mecanismos externos de control y a las instrucciones de arriba a abajo.

Se aprecia claramente que la garantía de la calidad conduce por fuerza a una espiral de mejoras in crescendo: los trabajadores sólo pueden cumplir estas tareas más exigentes de optimización de procesos en la formación continua si disponen de las competencias correspondientes (formación continua), lo que conlleva nuevas posibilidades, etc...

Ahora bien, las empresas no son instituciones formativas ni centros psicológicos para el desarrollo de la personalidad de sus empleados. Es necesario por ello recordar que los procesos descritos de capacitación de los trabajadores para optimizar procesos de formación continua son exactamente idénticos a los requeridas para optimizar procesos en el proceso propiamente productivo de la empresa.

Considerando la evolución actual del mercado y la tecnología, para las empresas europeas parecen ser prometedoras las formas de organización del trabajo y de la compañía que concedan un papel importante al desarrollo de las competencias decisorias de sus trabajadores.⁸

Algunos ejemplos de entre los numerosos existentes:

Du Pont de Nemours (Luxemburgo)⁹

Los procesos de aseguramiento de la calidad en aplicación

Los procesos de aseguramiento de la calidad aplicados se han reducido considerablemente, lo que refleja la nueva filosofía de la compañía Du Pont: pasar de una disciplina impuesta a una disciplina que proceda del interior del individuo.

Así, el procedimiento relativo al caso analizado, fijado por el correspondien-

te manual de calidad, impone utilizar una lista de comprobación que deben firmar los diferentes jefes de servicios, únicamente para la formación de orientación. Pero, no obstante, es el propio participante quien se hace responsable de obtener todas las informaciones previstas para esta formación de orientación.

Esta responsabilización prolonga su lógica en el examen anual de los rendimientos. Los propios trabajadores deben exigir dicha evaluación, que debe efectuar su superior directo. Con este fin, han de llevar a cabo una autoevaluación y pedir su evaluación a una serie de trabajadores. El superior directo cotejará estas informaciones con aquellas de las que dispone personalmente. La evaluación debe venir aceptada por el trabajador; en caso contrario, éste puede recurrir a un comité. En caso de llegarse a un acuerdo, el superior directo y el trabajador elaboran un plan de formación para el año siguiente, que el responsable formativo se encargará de centralizar.

Las diferentes formaciones seguidas por cada trabajador y todos los datos restantes quedan por supuesto registradas en un programa adecuado de ordenador.

Todos estos cambios en la cultura de la empresa no se han dado aún por finalizados, y ha de tenerse en cuenta que Du Pont ha sido hasta hace poco una empresa que confería mucha importancia a los sistemas aplicados. Hoy continúan aplicándose toda una serie de aquellos mecanismos. En bastantes situaciones problemáticas, los trabajadores se ven confrontados a dos tendencias contradictorias: la responsabilización y la vigilancia directa. Este estado de las cosas provoca sin duda algunos conflictos.

Renault Portuguesa Sociedade Industrial e Comercial SA (Portugal)¹⁰

En el caso de esta empresa, los métodos más empleados para garantizar la calidad son los siguientes:

La observación en el puesto de trabajo, conforme a los procedimientos

8) Severing, E.; Stahl, T.: Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa, Brusel as1996, S. 150 f.

9) Jung, P.: Assurance Qualité en Formation Professionnelle Continue, Invetaire Nationale Grand Duche Luxemburg, o Luxemburg o1994, S. 29

10) Filgueiras, M.-J.: Etude: La Garantie de la Qualité dans la F.P.C., Lisboa 1994, S. 10



mencionados dentro de las atribuciones de los cuadros jerárquicos y técnicos.

❑ Entrevistas con los participantes, ya sea antes de realizarse la formación, con el objetivo de informar y recoger sugerencias, o una vez impartida aquélla.

❑ Para recoger comentarios sobre la aplicación de las competencias obtenidas se efectúan en ocasiones encuestas, realizadas por los correspondientes departamentos de la empresa o, en caso de dificultades técnicas, por unidades especializadas de las empresas proveedoras de servicios de formación. Este procedimiento es adicional/acumulativo con el seguimiento que lleva a cabo la dirección.

❑ Estas informaciones dan pie a efectuar ajustes que pueden ser inmediatos, cuando se detecta una diferencia con respecto al resultado formativo esperado, o bien ulteriores, con reformulación de los objetivos de la formación y de su contenido.

❑ No existen en general tests ni examen final de evaluación para las actividades de FPC, a no ser que se trate de formaciones de larga duración con derecho a título, como las formaciones de reconversión.

❑ La autoevaluación se lleva a cabo ante la dirección jerárquica o con el apoyo de consultores, y puede ser individual o en grupo.

Cleveland Ambulance National Health Service Trust (NHS) (UK)¹¹

Calidad que garantiza la formación

La formación en los dos primeros módulos la imparten instructores ambulantes. Al término de la misma los candidatos son examinados por los consultores médico-hospitalarios adecuados mediante pruebas orales y escritas y situaciones simuladas. El examen externo de los formados garantiza el cumplimiento de los objetivos y requisitos exigidos a la formación.

Durante el tercer módulo se evalúan las competencias de los formados observándose su trabajo en un entorno hospitalario; se encargan de dicha observación el personal del hospital y los instructores ambulantes. El recurso al personal hospitalario para evaluar las competencias de los alumnos en un entorno práctico garantiza la consecución de los objetivos formativos.

El cuarto módulo emplea formación y evaluación en el trabajo para garantizar la obtención de competencias por el alumno. Al comienzo del mismo los formados se asignan a un puesto junto a un profesional sanitario cualificado también como instructor/evaluador de competencias conforme a los requisitos del Training Development Lead Body (Organismo Rector para el Desarrollo de Competencias).

Al iniciarse el módulo el alumno efectúa una autoevaluación, examinando los rendimientos necesarios para desempeñar su función profesional y valorándose a sí mismo en cada uno de los diversos elementos.

El alumno y el formador/evaluador debaten los resultados de esta autoevaluación y acuerdan un plan de acción que indica los métodos para colmar las necesidades formativas detectadas, con plazos de realización y personas participantes en la formación. Se mantiene y actualiza un registro de la actividad formativa, y también los documentos que demuestren determinados logros formativos que el alumno desee hacer constar y que hayan sido verificados por el formador/evaluador.

El alumno y el formador/evaluador trabajan juntos hasta que ambos piensan que el alumno ya puede demostrar su competencia a un examinador interno independiente.

Si un alumno ha finalizado el programa formativo de competencias prácticas y ha sido encontrado apto en la evaluación, recibe el "título" de la Comisión Sanitaria Asesora de la Cleveland Ambulance, que le capacita para trabajar como personal sanitario/paramédico. Una vez acreditada la

11) Gibbons, J.: Quality Assurance of In-Company Training, Sheffield 1994



cualificación NVQ, estas personas presentarán los correspondientes certificados que les permitan obtener una NVQ de nivel IV en Competencias Paramédicas/Sanitarias

ATEA N.V. (Bélgica)¹²

Pueden observarse tres cambios fundamentales en la estrategia formativa de esta empresa:

□ debido a la complejidad y diversidad crecientes de las necesidades formativas, el departamento formativo tenía cada vez mayores dificultades para reunir un “equipo experto” de formadores adjuntos a dicho departamento. Fueron designándose cada vez más empleados “expertos” en calidad de responsables para elaborar módulos formativos utilizados por los empleados “no expertos” (estos expertos continúan su trabajo en los departamentos “productivos”. El departamento formativo coordina el desarrollo y controla la utilización de los módulos formativos. Este cambio de estrategia requiere nuevas filosofías y conceptos para diseñar la formación (es necesario “utilizar” un experto debido a las competencias que domina, no debido a sus cualidades “didácticas”) y hacerla accesible.

□ debido a la velocidad de la evolución y a la “individualización” de la formación, resulta cada vez más imposible planificar formación para un número grande de asalariados. Cada trabajador debe formarse “en su momento justo” y con un programa formativo adaptado a sus necesidades. Ello requiere replantear “completamente” la organización de la formación (lo que ya no resulta posible con los “programas anuales” que ofrecen los cursos convencionales). La formación vendrá impartida cada vez más a través de módulos de formación que podrán estudiarse individualmente (cursos no convencionales) bajo el asesoramiento de un empleado “experto” o preparador. Esto exige una mayor integración de responsabilidades formativas dentro de la organización.

□ a fin de incrementar la productividad de la empresa, será necesario di-

rigir a las personas mejor que antes. Este tipo de gestión/dirección se fundamentará en el “respeto” al trabajador. Dicho respeto resulta necesario para crear el ambiente requerido para fomentar el “autodesarrollo” entre los trabajadores. Este cambio en la estrategia de gestión tendrá fuertes consecuencias sobre la forma en que se seleccionan y/o forman los gestores.

Hoy en día, buena parte del presupuesto formativo se gasta sin resultado alguno, lo que se debe a que los trabajadores no se hallan lo suficientemente motivados para hacerse responsables de su propio desarrollo. Las empresas que sean capaces de romper con esta situación ganarán la carrera, dada la importancia cada vez mayor del “factor humano” en el proceso productivo. Todas las empresas tienen acceso a la misma tecnología, por lo que no será éste el elemento determinante de la competitividad de una empresa. La “única” variable restante será de las personas que trabajan con la tecnología disponible. La diferencia consistirá en sus conocimientos y en el uso que hagan de la tecnología. Pero ello sólo será posible si el estilo de gestión aplicado da a los trabajadores la necesaria “libertad” y el “espacio” para mejorar continuamente tanto el proceso productivo como sus competencias para utilizar las tecnologías disponibles. Si los directivos no permiten que aflore esta “libertad”, dicha mejora no podrá tener lugar, pues la complejidad del trabajo supera ya la capacidad técnica de una persona (el directivo). Este tipo de gestión requiere talento para dirigir a otros partiendo de una competencia de gestión y no de una autoridad. Este cambio en el estilo directivo será fundamental, pues influirá sobre la mayoría de los elementos de apoyo en gestión de recursos humanos. Debido a lo esencial de dicho cambio, se ha comenzado a utilizar el término de “rediseño”...pero seguir con ello excedería los límites de este documento. Como conclusión, avanzo que sin este “rediseño” será difícil lograr aquél “autodesarrollo”.

Uno de los procesos que deberán rediseñarse es el proceso formativo.

12) Decramer, J.: Survey on Quality Assurance in Training, Bruselas 1994, Case 7, S. 2f



El departamento de formación debe garantizar que el presupuesto formativo se gaste de manera correcta. Uno de los métodos para ello será retirar a a las personas no motivadas de los cursos (motivar a las personas no incumbe al departamento de formación sino a la gestión, la motivación tiene que venir desde dentro del "empleo"). El sistema que utilizamos para esto es añadir un trabajo de estudio al comienzo de los cursos. Los no motivados no encontrarán la energía suficiente para llevarlo a cabo y en consecuencia no iniciarán el curso. Los motivados, por el contrario, no tendrán problemas con dicho estudio ya que necesitan realmente el curso. La adición de esta tarea de estudio dará mucha mayor eficacia a los cursos, particularmente a los convencionales. Un error típico de gestión es el de forzar a los trabajadores (autoridad) a asistir a cursos formativos aunque no se hallen motivados. El resultado es doblemente negativo: el empresario se desmotivará, y se despilfarrará el presupuesto de la formación.

La Société Raymond Geoffray (PYME francesa)¹³

Efectos internos del sistema

Participación de los asalariados e impacto sobre su trabajo

El personal no se ha manifestado opuesto al proyecto de la empresa (en caso contrario, ésta hubiera debido deshacerse de los trabajadores que rechazasen la novedad). Pero a cambio sí ha hecho falta motivar y lograr una evolución cultural para conseguir que desempeñen un papel activo en la gestión participativa. La empresa recurrió a un organismo (financiado por el consejo regional) que ayudó a sensibilizar sobre el tema de la calidad y aportó la sensatez de alguien asociado al proceso pero exterior a la empresa.

La formación surtió asimismo un efecto de responsabilización del personal. En algunos casos, reveló las capacidades ocultas de determinados trabajadores considerados estancados, y

les permitió pasar a desempeñar funciones valorizadoras.

La difusión de la formación en la esfera productiva

El sistema de la calidad tiende a desarrollar formas no comerciales y no externalizadas de la formación:

□ no externalizadas: la empresa lleva a cabo una parte importante de la formación en el centro productivo, y no como curso en los locales del formador

□ no comerciales: la empresa ha buscado de manera puntual que los formados se conviertan en difusores para la formación de otros. Así, cuando hizo falta impartir informática a las secretarías, se decidió formar a cada una en un programa particular (cuadros de cálculo o tratamiento de texto) con la obligación de formar a su vez a las otras. Esta práctica dió una dinámica particular a la formación para el personal

□ no externalizados y no comerciales: la empresa organiza regularmente sesiones de formación ligeras (2h y de 3 a 4 veces por semana), reuniendo en ellas sólo a pequeños equipos y animadas por integrantes de la empresa. Esta movilización de competencias internas permite difundir las competencias adquiridas. Permite asimismo revalorizar a las personas (cuadros o trabajadores) dentro de la empresa, garantiza una mejor atención a los formados y consolida la cultura de la participación.

Efectos sobre la calidad de la formación

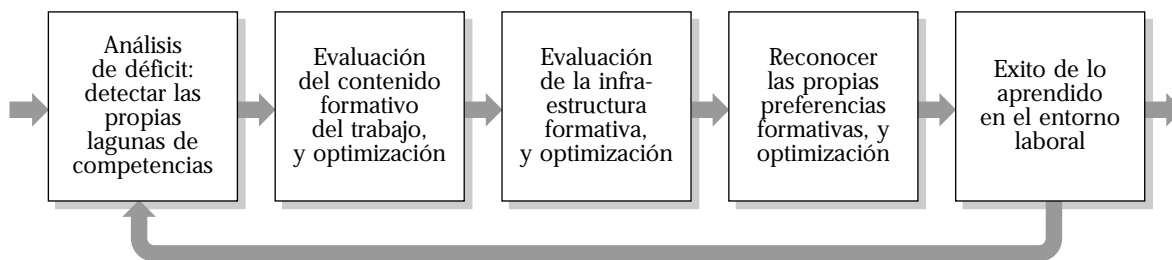
Es evidente que el estatus de la formación se ha modificado. La formación se consideraba anteriormente como una recompensa. Esta visión ha pasado a mejor vida, y hoy en día se la considera una inversión.

Los planes formativos siguen presentando algunas desviaciones, y en particular determinadas formaciones han tenido que atrasar su realización. Por otra parte, algunas formaciones no han funcionado por haberse evaluado mal

13) Bonamy, J.: La Qualit  dans la formation continue en Europe, Rapport National Français, Ecully 1994, S. 25 f



Gráfico 2



la capacidad de determinados individuos para aprender. Pero, de forma general, se han conseguido los objetivos.

De estos ejemplos, que podríamos continuar enumerando a voluntad, se deduce la necesidad de instaurar métodos participativos, incluyendo elementos de autoevaluación, para garantizar la calidad.

Un proyecto piloto planificado por el Bundesinstitut für Berufliche Bildung (bibb) (Instituto Federal de la FP alemán) tiene por objetivo el desarrollo sistemático de la autoevaluación y la autocrítica como columnas centrales de una gestión de la formación profesional continua en la empresa. También las cuestiones esenciales sobre evaluación de institutos de formación continua se intentan resolver por el método de la autoevaluación.:

*“- A pesar de todos los cambios en la cultura de la formación continua en la empresa, la cuestión del **beneficio para la empresa de la formación** y el desarrollo de su personal sigue siendo esencial. La dirección de una empresa necesita demostrar el éxito de la formación continua, medido en términos económicos, para aceptar las inversiones en formación continua como una política económica correcta. Esto se aplica también a los tipos de formación continua adaptados al puesto de trabajo.*

Precisamente donde se consigue integrar la formación y el trabajo en el sentido de una organización autoformativa resulta particularmente difícil efectuar controles del éxito de la formación continua. En

estos sistemas de trabajo ya es bastante difícil separar las inversiones para optimizar el trabajo de aquellas para optimizar la formación: ambas se condicionan mutuamente y se entremezclan. Más difícil aún resulta interrelacionar causalmente procesos formativos permanentes y cumulativos con las mejoras de los procesos de trabajo, también permanentes y cumulativas.

La autoevaluación por los trabajadores interesados, integrada en una evaluación externa efectuada por compañeros y superiores, aparece como el único medio no sólo para aplicar continuamente en la práctica el conjunto de la formación, la optimización permanente y los cambios económicamente lógicos de los procesos del trabajo, sino también para efectuar directamente las adaptaciones correspondientes de la formación continua y el desarrollo del personal.

Serán los trabajadores, protagonistas de los procesos del trabajo, quienes decidirán si su formación continua en la empresa facilita o no estos procesos de trabajo. A través de la autoevaluación se les capacita no sólo para percibir esto sino para analizar las razones del éxito o del fracaso y utilizar dicho análisis como base para modificar la formación.

Esta crítica y reflexión permanentes sobre los cambios en las propias competencias y sus efectos sobre la mejora del propio trabajo conducirán, a través de la realimentación, a los elementos antes mencionados de autoevaluación y auto-dirección para la formación en la empresa: (Gráfico 2)”¹⁴

14) Stahl, T.: Aus dem Antrag zum Modellversuch: Arbeitsplatznahe Weiterbildungsformen in der Betriebspraxis mittels Selbstevaluation messen, bewerten und optimieren, Regensburg 1997



El sistema de acreditación de entidades formativas

Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación

La creación del sistema de acreditación de entidades formativas ha surgido en el contexto de una reforma profunda de las condiciones de acceso a los fondos de apoyo a la formación profesional del FSE, llevada a cabo por el gobierno portugués en estrecha colaboración con la Comisión Europea.

El objetivo del sistema de acreditación de entidades formativas, creado por Decreto ministerial conjunto publicado el 29 de agosto de 1997, es contribuir a la estructuración del sistema de la formación profesional, a la profesionalización de sus protagonistas y al incremento de la calidad, la utilidad, la adecuación y la eficacia de las intervenciones formativas. Simultáneamente, se aspira a que el sistema contribuya a una mayor "rentabilidad" de la solicitud y el consumo de fondos públicos disponibles para el apoyo a la formación profesional.

La vocación del nuevo sistema de acreditación de entidades formativas es de carácter "universal":

□ es obligatorio para las entidades que aspiren a beneficiarse de fondos nacionales o comunitarios como apoyo a sus actividades formativas;

□ es facultativo para las restantes entidades, quienes podrán aceptar la acreditación como factor de "reconocimiento", o "diferenciación", con el valor distintivo y de promoción en el mercado que pueda resultar de ella.

Como es natural, el contexto en el que surgió el sistema de acreditación ha condicionado tanto la configuración global del sistema como su "universo" de apli-

cación, o incluso su calendario de implantación, dada la vinculación con la aprobación de las solicitudes en el ámbito de las Intervenciones Operativas del FSE.

El sistema de acreditación no es un sistema basado en la "conformidad a la norma", distinguiéndose en este sentido radicalmente de la "certificación".

Históricamente, la certificación es un sistema centrado en el "procedimiento", en su origen de inspiración fabril e industrial, sin duda susceptible aún de ser aplicado o adaptado a otros contextos, y en particular a los "servicios", como ya se ha demostrado en varias ocasiones.

Sin embargo, cuanto menos "tangible" es un producto -es decir, cuanto mayor sea el peso de los factores no codificables ni mensurables en la determinación de la calidad de dicho producto- más difícil y complejo se hace este trabajo de adaptación, más difícil resulta "captar", "aprisionar", bajo la forma de procedimientos o criterios "normalizados", los verdaderos factores esenciales de diferenciación del "producto".

En palabras del responsable de una entidad formadora en un suplemento dedicado a la certificación y publicado recientemente (el semanario Expreso de 26 de setiembre de 1998): "Los procedimientos escritos, el campo "delimitado" del sistema objeto de certificación pueden de esta manera surtir poco efecto sobre la satisfacción del cliente final; y a fin de cuentas será volviendo al inevitable "factor humano" donde encontraremos una auténtica posibilidad para realizar una garantía de la calidad".

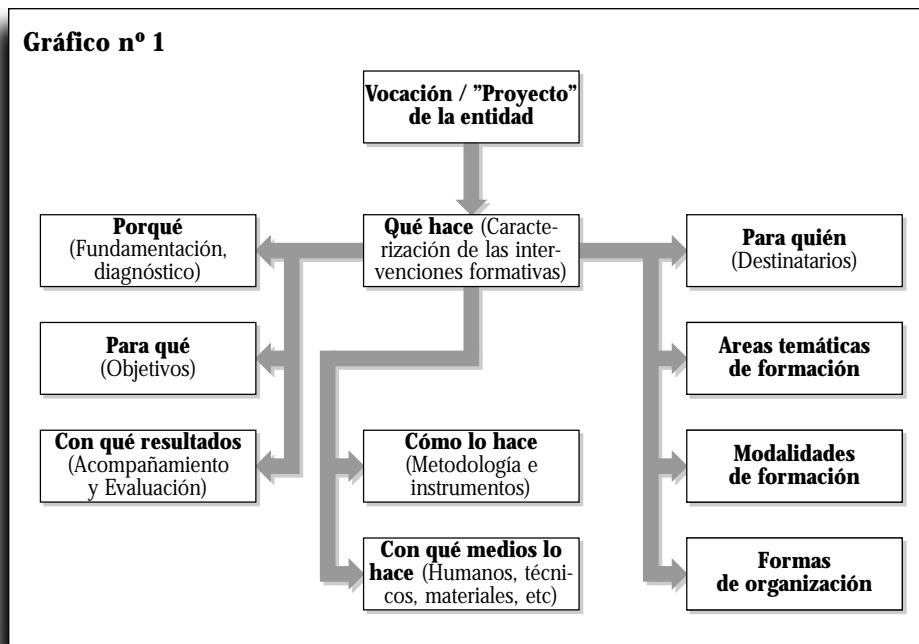
Carlos Capela

Coordinador de proyecto en el INOFOR -Instituto para la Innovación en la Formación, Secretaría de Estado para el Empleo y la Formación. Coordinador del Sistema de Acreditación de Entidades Formativas (Portugal).

El objetivo del sistema de acreditación de entidades formativas, creado por Decreto ministerial conjunto, es el de contribuir a la estructuración del sistema de la formación profesional, a la profesionalización de sus protagonistas y al incremento de la calidad, la utilidad, la adecuación y la eficacia de las intervenciones formativas. Simultáneamente, se aspira a que el sistema contribuya a una mayor "rentabilidad" de la aplicación y el consumo de fondos públicos disponibles para el apoyo a la formación profesional. El sistema de acreditación no es un sistema basado en la "conformidad a la norma", distinguiéndose en este sentido radicalmente de la "certificación".



Gráfico nº 1



"Cuando lo que está en causa es la eficacia de un proceso formativo desarrollado en un contexto social u organizativo concreto, con objetivos y destinatarios específicos (...) entramos en una "dimensión" en las que el éxito de las intervenciones depende muy frecuentemente de los campos de innovación y requiere una capacidad para aprovechar y superar lo que sabemos sobre la "ingeniería" de los procesos formativos, una capacidad para concebir y comprobar nuevas metodologías e instrumentos, y también en muchas ocasiones una necesidad de "transgredir" y reinventar la "norma", suponiendo que ésta exista."

Quando lo que está en causa es la eficacia de un proceso formativo desarrollado en un contexto social u organizativo concreto, con objetivos y destinatarios específicos (entre los que pueden contarse los asalariados activos, los parados a largo plazo, los jóvenes con bajo nivel de escolaridad, grupos sociales o minorías con riesgo de exclusión socio-cultural, grupos étnicos, etc), entramos en una "dimensión" en las que el éxito de las intervenciones depende muy frecuentemente de los campos de innovación y requiere una capacidad para aprovechar y superar lo que sabemos sobre la "ingeniería" de los procesos formativos, una capacidad para concebir y comprobar nuevas metodologías e instrumentos, y también en muchas ocasiones una necesidad de "transgredir" y reinventar la "norma", suponiendo que ésta exista.

El universo de las entidades ya acreditadas por el sistema que ha creado el INOFOR es vasto y diversificado: pequeños y grandes ofertores de formación, asociaciones empresariales, comerciales, industriales, técnicas, profesionales, científicas, asociaciones de desarrollo regional y local, instituciones particulares de solidaridad social, centros sociales y parroquiales, cooperativas agrícolas, asociaciones de agricultores, fundaciones, sindicatos, organismos públicos, etc.

Con mucha frecuencia, los factores que fundamentan el éxito de las intervencio-

nes formativas se hallan situados más allá de la esfera técnica susceptible de descripción y normalización (el campo "delimitado" del sistema del que hablaba el responsable antes citado), en una zona en la que el cumplimiento de las "buenas prácticas" no puede constituir por sí solo una garantía de calidad, en una zona en la que el *leit motiv* no puede ser la "conformidad con la norma" sino la "adecuación". ¿Adecuación a qué? Adecuación al contexto, a los destinatarios concretos y a los objetivos de la intervención.

En este sentido, con una perspectiva de validación de las intervenciones, nos hallamos aquí más cerca de un "método clínico", en el que cada intervención asume un estatuto de "caso", con sus particularidades e historia propia, y en el cual el éxito de la terapéutica se mide esencialmente por los resultados del caso concreto.

Por tanto, se ha desarrollado deliberadamente un sistema que prioriza la comprensión de la entidad concreta y la adecuación de las intervenciones, presuponiendo de todas formas que un sistema exento de la "conformidad a la norma" sufriría un desajuste fundamental tanto con los objetivos de acreditación de entidades formativas como -sobre todo- con nuestra "meta".

Así pues, el sistema de acreditación de entidades formativas no constituye un sistema de certificación de la calidad, sino un sistema que pretende, utilizando la vía metodológica considerada más adaptada a su contexto y a su "objeto", contribuir a la calidad e idoneidad de las intervenciones formativas y a la estructuración de la oferta que las realiza.

El sistema de acreditación de entidades formativas puede definirse:

□ como un sistema "comprendivo" que aspira a una comprensión de la entidad en su globalidad, su inserción con el tejido socioeconómico, en su contexto de intervención, su relación con la comunidad, con sus agentes destinatarios y sus clientes;

□ como un sistema inscrito en el paradigma de la "adecuación", que adopta como criterio de evaluación la adecuación de las intervenciones a sus objeti-



vos, contextos de intervención y destinatarios;

□ como un sistema analítico y deductivo, que analiza y evalúa las condiciones técnicas, pedagógicas, organizativas y logísticas consideradas necesarias para asegurar la calidad y la adecuación de las intervenciones formativas;

□ como un sistema inductivo, en la medida en que analiza y evalúa ejemplos representativos de productos y trabajos ya elaborados por la entidad (metodologías, instrumentos técnicos, estructuras y contenidos programáticos, materiales pedagógicos, etc) como elementos indicadores de su capacidad de realización práctica;

□ por último, completando el “ciclo” metodológico, el sistema integra un componente “empírico” -el acompañamiento- cuyo objetivo consiste no sólo en la validación “in situ” de los datos y conclusiones del análisis documental, sino también en una dimensión de reconocimiento, como apoyo a la entidad concreta.

La acreditación consiste, fundamentalmente, en una operación de validación (confirmación) técnica global de la capacidad formativa de una entidad, y constituye una premisa que incrementa la probabilidad de realizar intervenciones formativas de calidad.

En el gráfico 1 se reflejan a modo de esquema las informaciones pertinentes desde la óptica del sistema de acreditación de entidades formativas.

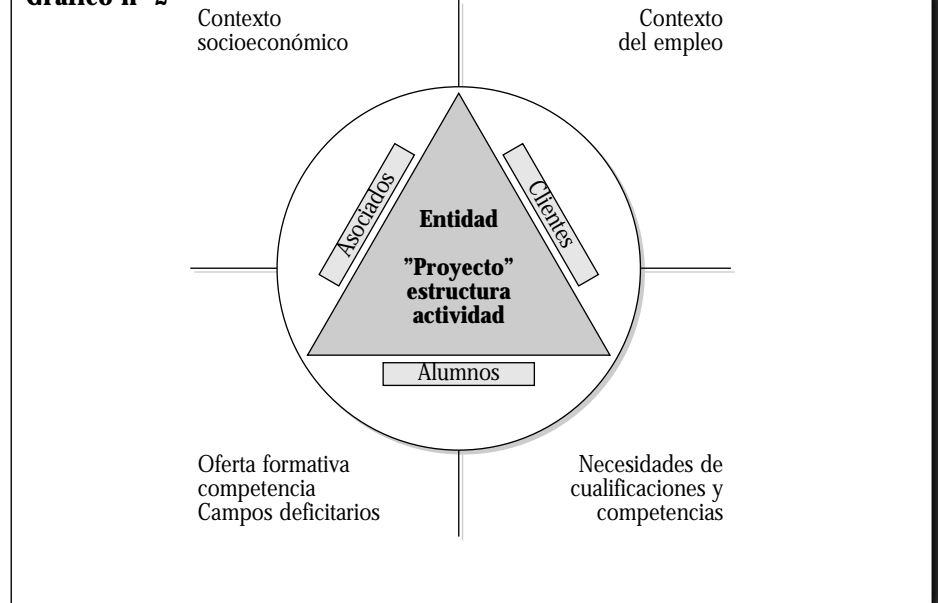
Conforme a ello, se solicita de una entidad candidata para la acreditación que detecte y defina, en su “dossier” de candidatura para esta acreditación, los siguientes elementos:

□ su vocación o “proyecto”, como entidad promotora o entidad actuante en el proceso formativo;

□ de qué manera interviene en el campo de la formación profesional, cuál es su labor, por qué motivos, con qué objetivos y para qué destinatarios;

□ cómo trabaja, es decir, cómo orienta y apoya técnicamente (metodológicamente) sus intervenciones;

Gráfico nº 2



□ cuáles son los recursos y medios (humanos, técnicos, pedagógicos y materiales) involucrados;

□ cómo evalúa los resultados y efectos de sus intervenciones.

Simultáneamente, se le sugiere presentar también algunos ejemplos ilustrativos (proyectos, programas, apoyos pedagógicos, instrumentos técnicos, estudios, evaluaciones, etc) que permitan demostrar las capacidades y competencias alegadas y puedan constituir a la vez un “indicador” de su capacidad de realización en el futuro.

Para ayudar a complementar el dossier de candidatura a la acreditación, el INOFOR ha elaborado y difundido una **Guía de apoyo al usuario**, donde se definen (dando ejemplos) tanto los “elementos de evaluación” utilizados por el sistema como los criterios mediante los que se juzgan dichos elementos. (Gráfico 2)

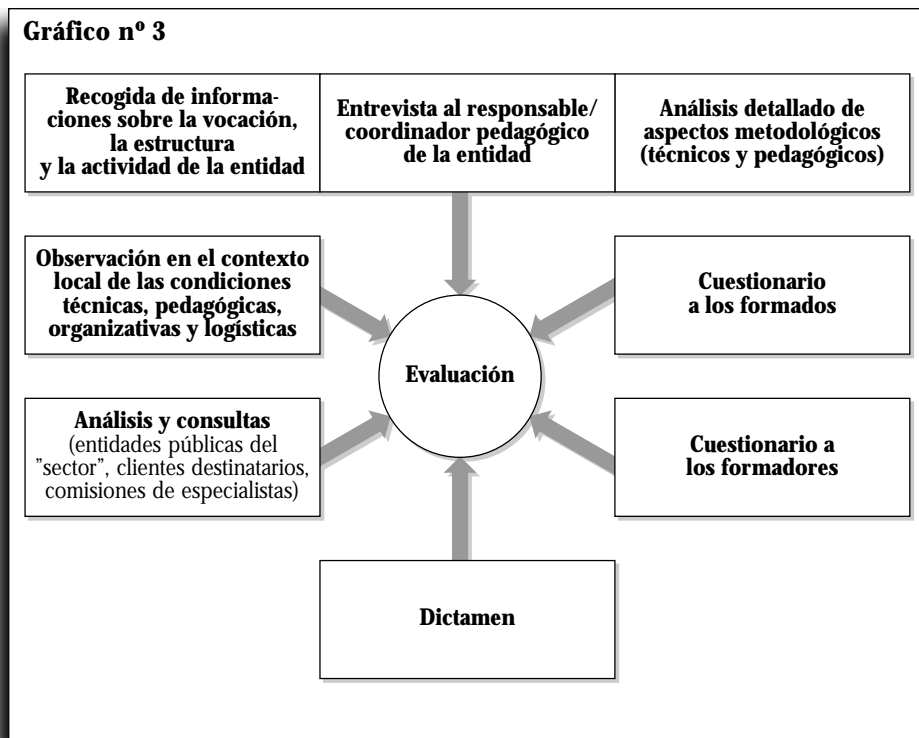
La filosofía de la “comprensión” y la “adecuación” se refleja en la forma en que se aborda una candidatura a la acreditación: debe analizarse y “comprenderse” la entidad solicitante a) en un determinado contexto socioeconómico, b) en un determinado contexto del empleo, en el cual existirán c) determinadas carencias o déficit de cualificaciones y competencias, y d) una determinada oferta formativa pú-

“La acreditación consiste, fundamentalmente, en una operación de validación (confirmación) técnica global de la capacidad formativa de una entidad, y constituye una premisa que incrementa la probabilidad de realizar intervenciones formativas de calidad.”

“Para ayudar a complementar el dossier de candidatura a la acreditación, el INOFOR ha elaborado y difundido una Guía de apoyo al usuario, donde se definen (dando ejemplos) tanto los “elementos de evaluación” utilizados por el sistema como los criterios mediante los que se juzgan dichos elementos.”



Gráfico nº 3



□ la planificación de las intervenciones formativas;

□ el diseño de las intervenciones, programas, instrumentos y apoyos formativos;

□ la organización y promoción de intervenciones formativas;

□ el desarrollo (ejecución) de las intervenciones formativas;

□ el acompañamiento y evaluación de las intervenciones formativas;

□ otras formas de intervención socio-cultural o pedagógica preparatorias o complementarias de la actividad formativa o facilitadoras del proceso de socialización profesional (ámbito donde se inscriben formas de intervención “sincréticas”, complementarias o en todo caso no reducibles a formas de intervención “convencionales”, como sucede frecuentemente con las intervenciones efectuadas en el mercado social o para destinatarios desfavorecidos).

De esta manera, en esta primera fase del proceso de desarrollo y consolidación del sistema de acreditación se trata de una validación de capacidades focalizada fundamentalmente en el análisis de las competencias formativas (técnicas y pedagógicas) que la intervención formativa implica, tal y como las entidades declaran, motivan e “ilustran” en sus “expedientes de candidatura” a la acreditación (Gráfico nº 3).

El acompañamiento de las entidades

El proceso de acreditación se complementa metodológicamente con el acompañamiento a la entidad.

Con el acompañamiento se pretende validar los resultados del análisis de la candidatura a la acreditación presentada inicialmente por la entidad y además reconocer las buenas prácticas, los casos con éxito y las experiencias innovadoras, así como estimular y apoyar a las entidades formativas en el sentido de mejorar continua y progresivamente la calidad y adecuación de sus intervenciones.

“El proceso de acreditación se complementa metodológicamente con el acompañamiento a la entidad.”

blica y privada (con frecuentes campos de solapamiento competitivo o zonas deficitarias), así como a través de la relación que establece con sus asociados, sus clientes y sus destinatarios o formados.

Esta filosofía se manifiesta igualmente en el acompañamiento que se efectúa a la entidad. La lectura de la “forma” no puede desligarse de la del “fondo” que la justifica y le da sentido y razón de ser. Por esta razón la aplicación práctica siempre va precedida de un esfuerzo de información sobre el contexto de intervención de la entidad, a partir de los indicadores disponibles: sociales, económicos, de empleo, cualificaciones necesarias, oferta formativa existente, etc.

Actualmente, las entidades se acreditan para “campos de intervención” correspondientes a una modelización (y subsiguiente segmentación) del ciclo o proceso formativo, para periodos diferenciados (1,2 o 3 años), y en función de la solidez y fundamentación de los elementos presentados en el expediente de candidatura a la acreditación.

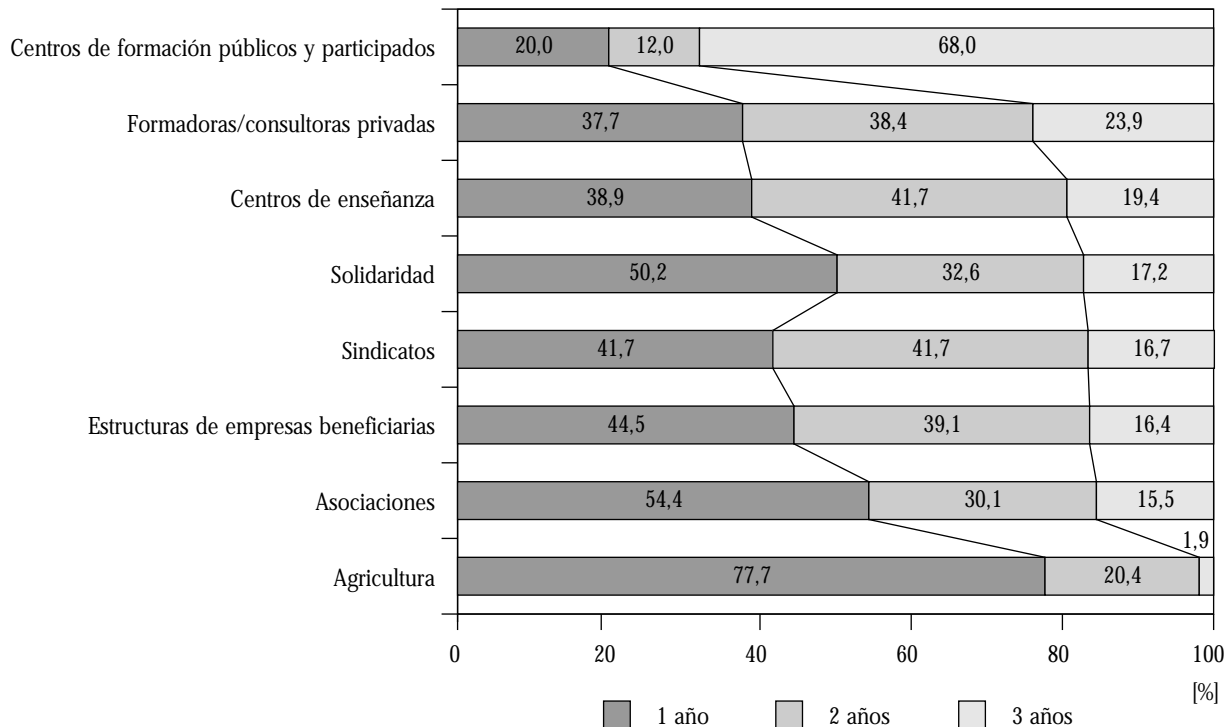
Los campos de intervención considerados en el sistema son respectivamente:

□ el diagnóstico de las necesidades de formación;



Gráfico nº 4

Distribución de los periodos acreditados por "tipo" de entidad



El sistema de acompañamiento desarrollado articula e integra diversos componentes, de cuya síntesis se obtiene una evaluación que puede confirmar, corregir, suspender o renovar el dictamen anterior de acreditación, tanto para el ámbito de intervención de la entidad (esto es, los campos de actuación), como en cuanto a su plazo de acreditación.

El acompañamiento de las entidades permitirá también exponer vías y modelos de intervención articulada entre ministerios u organismos competentes que complementan y promueven en mutua colaboración el desarrollo de los campos más deficitarios.

La concentración de un elevado número de candidaturas en un breve periodo de tiempo, consecuencia inevitable del "arranque" del sistema, así como la anterioridad de la acreditación con respecto a los calendarios de aprobación de las candidaturas al FSE, han hecho necesario que el acompañamiento de las entidades se llevase a cabo tras la decisión de

acreditación, confirmando o corrigiendo el dictamen origen de la misma.

En el futuro, sobrepasada esta fase inicial y consolidado el sistema, surgirán las condiciones para que el acompañamiento de las entidades pueda tener lugar *ex ante*, antecedendo al dictamen de acreditación de la entidad.

Resultados

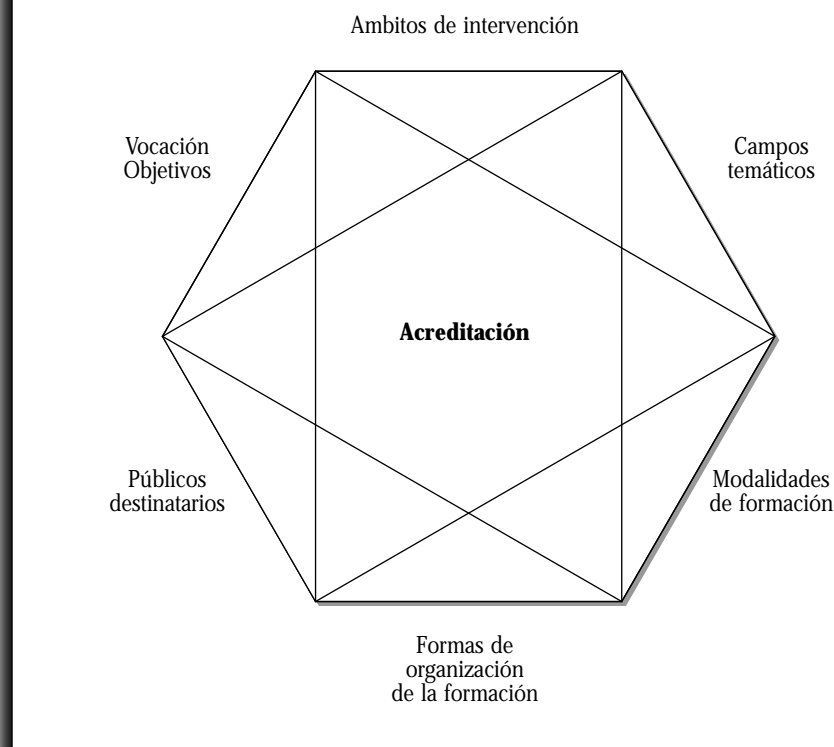
De setiembre de 1997 a setiembre de 1998 el INOFOR recibió cerca de 1750 candidaturas a la acreditación.

En este momento han recibido una acreditación para determinados campos de intervención y periodos diferenciados 1393 entidades, aproximadamente un 80% del total de las entidades candidatas a la acreditación. Del 20% restante, cerca del 10% no manifestaron condiciones para recibir un dictamen de acreditación (no acreditadas) y un 10% se encuentran aún en proceso de análisis técnico.

"En este momento han recibido una acreditación para determinados campos de intervención y periodos diferenciados 1393 entidades, aproximadamente un 80% del total de las entidades candidatas a la acreditación. Del 20% restante, cerca del 10% no manifestaron condiciones para recibir un dictamen de acreditación (no acreditadas) y un 10% se encuentran aún en proceso de análisis técnico"



Gráfico nº 5



El análisis de la distribución global de los periodos acreditados refleja con elocuencia las fragilidades del tejido formativo portugués:

- un 47% de entidades acreditadas por un año;
- un 33% de entidades acreditadas por dos años;
- un 20% de entidades acreditadas por tres años.

Esta distribución de los periodos acreditados no se observa de forma idéntica en todos los "segmentos" analizados, resultando más favorable para las entidades con una oferta pública y participada de formación (centros de formación de gestión directa, centros de formación de gestión participada, centros tecnológicos, escuelas profesionales, etc) y a las entidades formadoras/consultoras privadas, lo que atestigua la relativa solidez y consistencia de los medios y estructuras formativas de que disponen, y es relativamente menos favorable para las entidades vinculadas a la agricultura (asociaciones de agricultores, cooperativas agrarias, etc.), las asociaciones (empresaria-

les, comerciales, industriales, técnicas, profesionales, de desarrollo regional y local, etc.) y para las entidades con objetivos de solidaridad social, "segmentos" donde pueden detectarse acentuados déficit de medios, pero también en muchas ocasiones de *know-how* pedagógico (Gráfico nº4).

Además de entidades y "proyectos" formativos con marcadas carencias en cuanto a las capacidades técnicas y pedagógicas aplicadas, el censo de entidades realizado hasta hoy por este sistema nos permite también recoger casos de excelencia, casos de "buenas prácticas" y casos de innovaciones generadoras de éxito en las intervenciones formativas, que será importante incentivar y promover.

El desarrollo del sistema

El desarrollo del sistema de acreditación prevé la incorporación gradual de parámetros como la vocación y los objetivos de la entidad, los ámbitos de intervención, los campos temáticos (calidad, marketing, informática, electrónica, producción agrícola, construcción civil, mecánica, animación social, etc.), las moda-



lidades de formación (inicial, continua, reconversión, etc), las formas de organización de la formación (presencial, a distancia, en un contexto de trabajo, en alternancia) y los grupos destinatarios (asalariados en activo, jóvenes en busca de su primer empleo, gestores de PYMEs, mujeres empresarias, directivos y cuadros técnicos, destinatarios con bajo nivel de escolaridad y riesgo de exclusión social, etc.), con el objeto de delimitar progresivamente de la forma más clara, precisa y sucinta posible, las características o línea de la acreditación (Gráfico nº 5).

Acreditar: dar crédito, credibilidad, depositar confianza -este es esencialmente el objetivo de la acreditación de entidades formativas, definido técnicamente como una operación de validación global, un registro cualificado y un reconocimien-

to de la capacidad formativa de una entidad.

En este primer año de vida de la acreditación, asumido como año de adaptación y familiarización con el sistema, se ha pretendido que prevalezcan los objetivos pedagógicos sobre la aplicación rígida de los criterios de evaluación, con la perspectiva de lograr una estructuración gradual y fundamentada del tejido formativo.

Crédito, del latín *creditus*, empréstito, significa también -por extensión- algo que se debe. Es nuestro deseo que al crédito que representa una acreditación corresponda también un empeño redoblado de las entidades acreditadas por la calidad y adecuación de sus intervenciones formativas.

“En este primer año de vida de la acreditación, asumido como año de adaptación y familiarización con el sistema, se ha pretendido que prevalezcan los objetivos pedagógicos sobre la aplicación rígida de los criterios de evaluación, con la perspectiva de lograr una estructuración gradual y fundamentada del tejido formativo.”



Klaus Jenewein

Ayudante de la Cátedra universitaria de Tecnología y Didáctica de la técnica, Universidad Gerhard-Mercator, Duisburg

Beate Kramer

ZWH - Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (Instituto para la Formación Continua del Artesanado, a. r., Düsseldorf)

La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán con el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua del Artesanado (ZWH)

El Instituto para la Formación Continua del Artesanado (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk-ZWH) se creó hace más de 10 años en Renania del Norte-Westfalia para instaurar en la formación profesional continua una calidad adecuada a las necesidades contemporáneas de la economía. A comienzos de 1997 se transformó en una asociación de ámbito federal, dirigida por las Cámaras de artesanía, sus asociaciones y la Confederación del artesanado alemán. Este artículo informa sobre los planes y la labor del ZWH para garantizar la calidad en la formación continua del artesanado alemán.

1. La formación profesional continua dentro del sistema alemán de formación profesional.

En Alemania, las vías profesionales y carreras industriales de los operarios o técnicos sin formación universitaria parten normalmente de una formación profesional aprobada por el sistema dual. Una particularidad del sistema alemán de formación profesional es la variedad de las posibilidades formativas dentro de la formación profesional continua. Estas van desde seminarios breves sobre temas de actualidad y formaciones de adaptación hasta cursos complejos y amplios de perfeccionamiento profesional, con más de 1500 horas lectivas. Dentro de la formación de perfeccionamiento en el artesanado alemán, los cursos de preparación a la maestría desempeñan un papel particular, ya que el título de maestría aprobado es condición para poder dirigir autónomamente una empresa artesanal.

Buena parte de las formaciones continuas para trabajadores de la pequeña y mediana empresa alemana corresponden a

la oferta de las organizaciones del artesanado: los centros formativos de las 56 Cámaras de Artesanía y de las más de 360 asociaciones regionales de artesanos, con sus correspondientes corporaciones gremiales, ponen a disposición de los interesados posibilidades globales de formación continua en todo el país. Las condiciones educativas y artesanales concretas vienen fijadas por la Confederación del Artesanado Alemán, el órgano superior de las organizaciones artesanales, con sede en Bonn.

El Instituto para la Formación Continua del Artesanado (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk-ZWH) se creó hace más de 10 años en Renania del Norte-Westfalia para implantar en la formación profesional continua una calidad adecuada a las necesidades contemporáneas de la economía. A comienzos de 1997 se transformó en una asociación de ámbito federal, dirigida por las Cámaras de artesanía, sus asociaciones y la Confederación del artesanado alemán.

Este artículo informa sobre los planes y la labor del ZWH para garantizar la calidad en la formación continua del artesanado alemán.



2. Situación de la formación continua entre los trabajadores de pequeñas y medianas empresas.

Las pequeñas y medianas empresas artesanales componen en Alemania un factor económico de considerable importancia: en 1996, cerca de 7 millones de trabajadores empleados en unas 800.000 empresas artesanales produjeron un volumen de 1000 millardos de marcos (véase Confederación del Artesanado Alemán, 1997, p.13). No obstante, la situación de la formación continua para operarios asalariados en estas empresas depende de determinadas condiciones básicas, que presentan en parte grandes diferencias con respecto a las imperantes en empresas grandes.

Los estudios sobre la situación de la formación continua arrojan la siguiente valoración en cuanto a los problemas de dicha formación en la pequeña y mediana empresa (véase Cramer & Kramer, 1990, p.85 y sig, Ernst et al., 1995, p. 102 y sig):

□ La frecuencia de la formación continua para los trabajadores en las pequeñas y medianas empresas (PYMES) es muy inferior a la existente en empresas grandes, particularmente en lo relativo a participación en formaciones continuas de adaptación.

□ Se observa también en las PYMES una selectividad de la participación en la formación continua, esto es, la tendencia – observada empíricamente con relativa claridad – a que las ofertas de formación profesional continua sean aprovechadas prioritariamente por técnicos con formación académica previa, con menor frecuencia por oficiales y operarios cualificados, y con frecuencia prácticamente nula por los trabajadores sin cualificaciones previas.

□ Un problema fundamental de las pequeñas y medianas empresas es su fuerte dependencia de las ofertas de formación continua externas a ellas. Las empresas artesanales emplean en promedio a 8 trabajadores, por lo que la creación de un departamento propio de desarrollo del personal no suele ser posible en la práctica, ni razonable o factible económicamente.

□ Por ello, los permisos formativos a los trabajadores para la formación continua constituyen un problema central adicional, sobre todo en el caso de la pequeña empresa. Para éstas es frecuente no poder casi nunca sustituir en la práctica cotidiana a los operarios que desean perfeccionar sus conocimientos externamente.

Así pues, una misión de las organizaciones artesanales consiste en preparar una oferta de formación continua regional que sea atractiva, que contribuya a fomentar el necesario potencial de cualificaciones en las empresas y que se encuentre adaptada al tiempo disponible por los trabajadores en las empresas del artesanado. Se crea de esta manera para las empresas la posibilidad fundamental de reaccionar a los nuevos requisitos técnicos, económicos y ecológicos y de acceder a nuevos campos de actividad económica, lo que resulta importante en el contexto de las futuras fases de la integración europea.

3. Los niveles de actuación de la garantía de calidad para la formación profesional continua en el artesanado

La clave para lograr una aceptación de las cualificaciones obtenidas por formación continua es la orientación concreta a las necesidades y una amplia garantía de calidad para los programas de formación continua. La reglamentación general de la formación continua, que también se reclama con frecuencia, recibe diversas valoraciones de los distintos grupos de destinatarios: mientras que las empresas esperan y desean medidas de adaptación orientadas a sus necesidades concretas de cualificaciones, los operarios afectados se interesan no tanto por una cualificación práctica sino por un reconocimiento general de las cualificaciones obtenidas, que puedan aprovechar en el curso de la evolución de sus profesiones y para su promoción profesional.

En la bibliografía existente se aprecia la opinión común de que la garantía de la calidad para la formación profesional continua debe estar supeditada al principio

“Los estudios sobre la situación de la formación continua arrojan la siguiente valoración en cuanto a los problemas de dicha formación en la pequeña y mediana empresa (...):

– La frecuencia de la formación continua para los trabajadores en las pequeñas y medianas empresas (PYMES) es muy inferior a la existente en empresas grandes (...)

– Se observa también en las PYMES una selectividad de la participación en la formación continua (...).

– Un problema fundamental de las pequeñas y medianas empresas es su fuerte dependencia de las ofertas de formación continua externas a ellas (...)

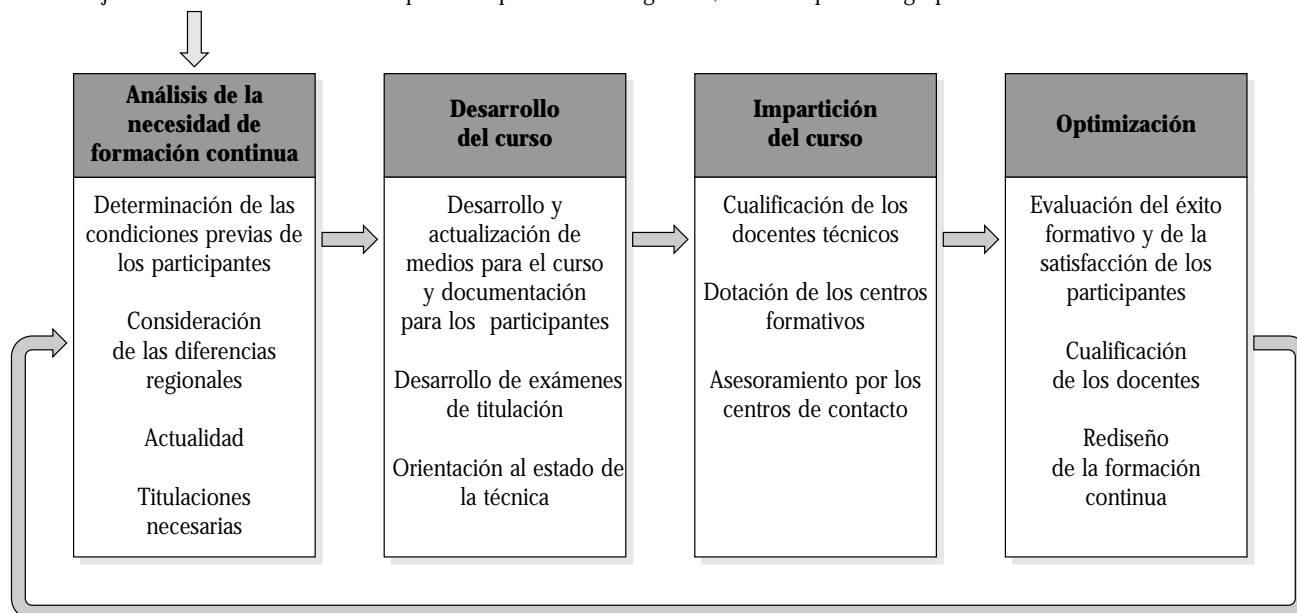
– los permisos formativos a los trabajadores para la formación continua constituyen un problema central, sobre todo en el caso de la pequeña empresa.”

“Así pues, una misión de las organizaciones artesanales consiste en preparar una oferta de formación continua regional que sea atractiva, que contribuya a fomentar el necesario potencial de cualificaciones en las empresas y que se encuentre adaptada al tiempo disponible por los trabajadores en las empresas del artesanado”



Figura 1:
El ciclo de la garantía de la calidad en el diseño de la formación continua del ZWH

Objetivo: una formación continua que corresponda a las exigencias, e idónea para los grupos destinatarios.



“(...) el trabajo del ZWH se centra en los siguientes requisitos fundamentales:

- La calidad surge de la colaboración de todos los participantes en un proceso de formación continua . (...)

- La garantía de la calidad debe ser global(...)

- La definición de la calidad debe extraerse de un concepto integral de garantía de la calidad didáctica y metodológica para las medidas de formación continua.”

de la prevención. Pero en el debate actual sobre Total-Quality-Management (TQM) en el campo educativo no existe aún una definición unitaria de lo que puede entenderse concretamente por calidad de la formación profesional continua. La ISO 9000 y las normas sucesivas se limitan por lo esencial a definir la planificación y secuencia de los cursos de un centro formativo, sin analizar aspectos centrales prácticos, como los contenidos y métodos de la formación continua.

Por ello, el trabajo del ZWH se centra en los siguientes requisitos fundamentales:

□ La calidad surge de la colaboración de todos los participantes en un proceso de formación continua . La conciencia de calidad de los docentes, al igual que la motivación de los participantes, no puede ordenarse de “arriba a abajo”, sino que procede mucho más del sentimiento de propia responsabilidad y de una posibilidad de autocontrol entre los participantes.

□ La garantía de la calidad debe ser global, esto es, debe abarcar todas las fases, desde el planteamiento de la necesidad de formación continua hasta la pla-

nificación e impartición de los cursos y el control de su realización dentro de la práctica profesional.

□ La definición de la calidad debe extraerse de un concepto integral de garantía de la calidad didáctica y metodológica para las medidas de formación continua. La concepción didáctica de los cursos se basaría para ello en el requisito de desarrollar una competencia profesional de actuación (véase Erz, Jenewein & Kramer 1997, p. 19 y sig). Este requisito trae aparejada la necesidad de planificar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la acción, uniendo así estructuras sistemáticas técnicas con las situaciones adecuadas de actuación en la práctica.

4. La garantía de la calidad en el desarrollo e impartición de ofertas de formación continua

4.1 El diseño básico del ZWH

El trabajo del ZWH para asegurar la calidad de la formación continua en el



artesanado alemán se centra esencialmente en dos puntos básicos: por un lado, la elaboración de cursos de formación continua para los centros formativos del artesanado, que toman en cuenta, en general, los requisitos de las empresas artesanales y contienen ejemplos de planificación orientada a la práctica activa, y por otro una cualificación de los docentes para aplicar in situ estos ejemplos a situaciones prácticas específicas de los participantes.

El ciclo que representamos en la Figura 1 para la garantía de la calidad refleja el procedimiento adoptado en la elaboración de diseños formativos.

Los puntos de partida para la elaboración de cursos realizables a escala nacional son por un lado los análisis cuantitativos, en particular la evaluación de estadísticas sobre las nuevas cifras empresariales en los diversos oficios. Por otro lado, se efectúan estudios cualitativos, partiendo sobre todo de entrevistas a expertos, sobre las tendencias de evolución apreciables en los diversos oficios artesanales, efectuándose también contactos con empresas innovadoras y centros de investigación, análisis de resultados de la investigación y revistas especializadas y encuestas a centros formativos sobre cambios regionales en las necesidades de cualificación. Partiendo de todos estos datos se toman decisiones sobre los nuevos elementos de cualificación que resultan necesarios en los diversos campos productivos del artesanado.

A partir de la necesidad de formación continua para la economía, calculada de esta manera, los equipos expertos del ZWH, compuestos por personal de centros formativos, asociaciones, empresas y centros de investigación, coordinan y asesoran el diseño de los materiales de cursos para docentes y alumnos.

Los aspectos esenciales de la calidad que busca el ZWH en el **diseño de un curso** son los siguientes:

□ Garantía de normas mínimas en cuanto a contenidos de la formación continua, manteniendo simultáneamente el carácter abierto de los cursos, para que los centros formativos puedan orientarlos a los

contenidos concretos y adaptarlos a los diversos requisitos regionales de las diferentes empresas y sus trabajadores;

□ Actualidad de la oferta formativa y correlación estrecha con la práctica de las empresas artesanales;

□ Diseño de ejemplos orientados a la práctica y de los medios requeridos, una premisa para mejorar las competencias profesionales prácticas de los alumnos;

□ Diseño de propuestas de tareas, que posibiliten a los alumnos la comprobación de su rendimiento y les permitan también prepararse para el examen final de titulación.

Los aspectos importantes de la calidad que busca el ZWH en la **impartición de los cursos** son los siguientes:

□ Decidir orientaciones sobre los requisitos de cualificación de los docentes técnicos empleados en los centros formativos;

□ Decidir orientaciones con respecto a la necesaria dotación material de estos centros formativos;

□ Decidir orientaciones para la organización y ejecución de los exámenes finales de titulación, e indicar ejemplos de problemas de examen para establecer un nivel unitario entre los títulos.

□ Hasta la fecha, el ZWH ha elaborado manuales de cursos formativos para docentes y alumnos en los siguientes campos técnicos:

□ 30 ámbitos técnicos de formación continua (p.e. CAD, CNC, Comunicación ofimática informatizada, Gestión de la calidad, etc), con un volumen total de más de 6000 horas lectivas;

□ 16 cursos de preparación a la maestría (p.e. peluquería, instalaciones eléctricas, pintores/barnizadores, trabajadores del metal), con un volumen total de más de 10 000 horas lectivas;

□ 8 campos técnicos de formación supraempresarial (p.e. en los campos profesionales de Técnica de metales, Electrotécnica, Economía y Administración),

“Los aspectos esenciales de la calidad que busca el ZWH en el diseño de un curso son los siguientes:

– Garantía de normas mínimas en cuanto a contenidos de la formación continua, manteniendo simultáneamente el carácter abierto de los cursos (...);

– Actualidad de la oferta formativa y correlación estrecha con la práctica de las empresas artesanales;

– Diseño de ejemplos orientados a la práctica y de los medios requeridos (...);

– Diseño de propuestas de tareas (...).

Los aspectos importantes de la calidad que busca el ZWH en la impartición de los cursos son los siguientes:

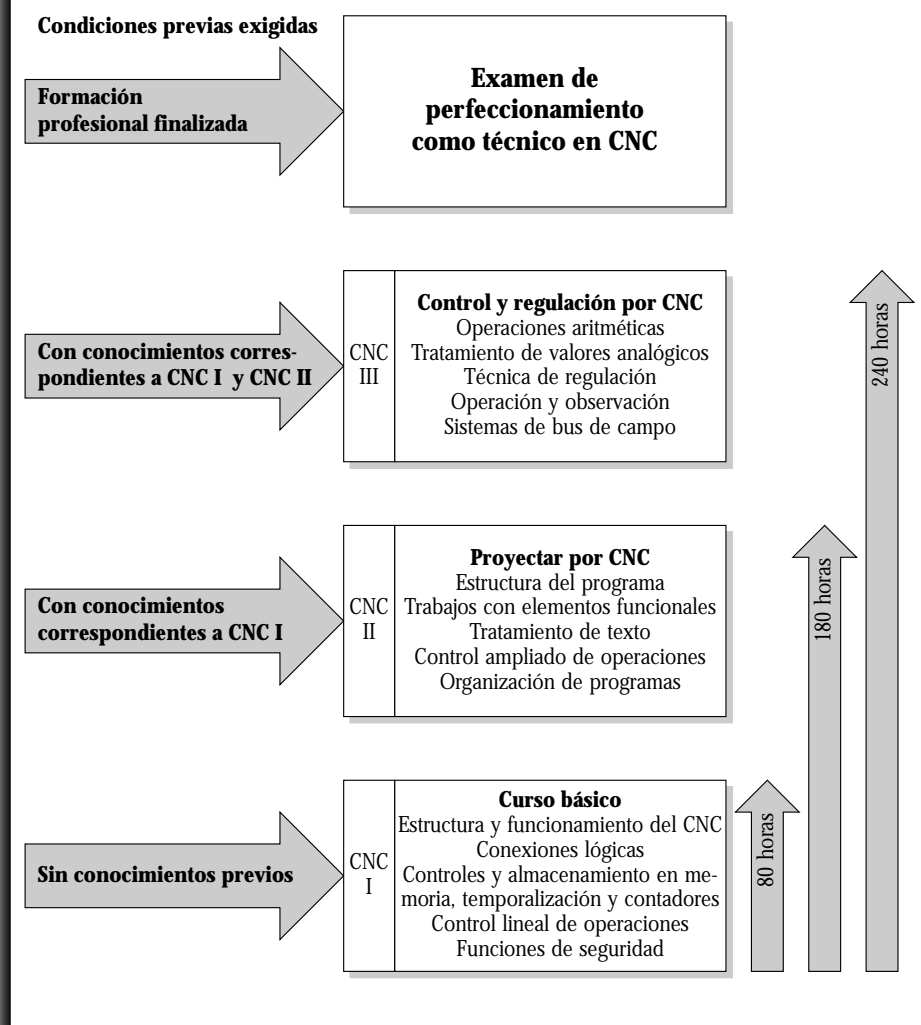
– Decidir orientaciones sobre los requisitos de cualificación (...);

– Decidir orientaciones con respecto a la necesaria dotación material (...);

– Decidir orientaciones para la organización y ejecución de los exámenes finales de titulación” (...).



Figura 2:
Diseño del curso “Controles numéricos computarizados” (CNC)



con un volumen total de aproximadamente 700 horas lectivas.

po técnico se han actualizado en repetidas ocasiones (véase el punto 5).

4.2 Ejemplo: El campo técnico del control numérico computarizado (CNC)

El desarrollo del diseño del curso se llevó a cabo en varias fases:

Tomando como ejemplo el campo técnico del CNC, mostraremos a continuación las medidas de garantía de la calidad en el desarrollo y realización del diseño de cualificaciones efectuado por el ZWH. Los módulos de formación continua en este campo técnico se diseñaron y llevaron a la práctica en centros formativos durante el periodo de 1988 a 1992. Así pues, este campo técnico es uno de los primeros en los que el ZWH implantó su actividad hace ya más de 10 años. Desde su lanzamiento inicial, los módulos de este cam-

□ Recopilación de datos generales vinculantes.

Un grupo de expertos de todo el país procedió a debatir las experiencias observadas en las diversas regiones federales sobre las necesidades de cualificación en el campo técnico CNC. Además, representantes de las empresas líder del sector presentaron las evoluciones tecnológicas más recientes en este campo técnico e informaron al grupo sobre las probables tendencias futuras. A partir de estos datos se delimitó la estructura de los



módulos y se concretaron para cada módulo grupos destinatarios, condiciones que debían cumplir los alumnos, dotación técnica necesaria para los centros formativos, puntos centrales de contenidos y objetivos de carácter más general. Los docentes de diversos centros formativos procedieron a continuación a valorar y optimizar estos datos globales.

El resultado de este proceso refleja la estructura modular que representa la Figura 2 para el campo técnico CNC, con las condiciones para los participantes, puntos centrales de los módulos y duraciones orientativas para cada uno de los módulos.

❑ **Creación de la documentación/materiales para los docentes**

Diversos expertos elaboraron orientaciones metodológicas para los puntos esenciales en el programa global que contenían, entre otras cosas, ejemplos de aplicaciones prácticas, documentación en láminas, esquemas y tareas posibles. El ZWH apoyó en esta labor a los expertos sobre todo para garantizar una orientación práctica de las recomendaciones y los ejemplos elaborados. Por regla general, esta documentación se sometió a una evaluación técnica por dos docentes encargados de corregirla y reelaborarla. A continuación, el ZWH la remitió a todos los centros formativos interesados del artesanado.

❑ **Creación de la documentación/materiales para los alumnos**

A partir de la documentación ya comprobada por los docentes, se elaboraron documentaciones/materiales de trabajo para los alumnos. Este material para alumnos -en forma de manuales del alumno- se puso a disposición de los docentes activos en los centros de formación, que podían así manejar materiales formativos obtenidos por acuerdo general.

El ZWH asesoró asimismo la **aplicación práctica de este diseño de cursos**, en los diferentes niveles operativos de los centros de formación.

❑ **Asesoramiento a los centros formativos**

Se asesoró a aquellos centros formativos que habían integrado el nuevo curso y que así lo desearan, en cuanto a dota-

ción necesaria y a la aplicación del nuevo diseño de curso, utilizando para ello a los expertos participantes en el desarrollo.

❑ **Seminarios didácticos técnicos sobre el campo "CNC"**

En estos seminarios didácticos técnicos se expuso a los docentes la aplicación del nuevo curso diseñado, se analizaron problemas y se trataron particularmente las posibilidades de una orientación práctica del nuevo diseño.

Además, el manual para los alumnos contiene un cuestionario preparado por el ZWH y destinado a los alumnos, para que éstos evalúen el curso impartido y la documentación que se reparte y propongan sugerencias de mejoras. Este cuestionario se ha ideado para apoyar a los centros formativos en la evaluación de los cursos, y su valoración se efectúa dentro de las actividades de optimización que lleva a cabo el ZWH, que comentaremos en la siguiente sección.

5. La optimización permanente como clave para garantizar una norma de calidad y continuar perfeccionándola

Teniendo en cuenta la rápida evolución tecnológica y los veloces cambios en las condiciones generales de la economía, una condición esencial para garantizar la calidad de los cursos será la optimización y corrección permanente de la oferta de cursos y titulaciones. El sistema del ZWH prevé procesos de optimización en los siguientes niveles:

❑ El ZWH organiza periódicamente reuniones de círculos técnicos nacionales con expertos, para actualizar sus diseños de cursos y continuar desarrollando éstos.

❑ Se efectúan con regularidad seminarios para intercambiar experiencias con los docentes técnicos de los diversos campos técnicos impartidos, para tratar de las necesarias actualizaciones y correcciones. El ZWH obtiene así comentarios periódicos de los docentes, que utiliza como base para sus actividades de reelaboración y optimización de cursos.

"El sistema del ZWH prevé procesos de optimización en los siguientes niveles:

- El ZWH organiza periódicamente reuniones de círculos técnicos nacionales con expertos (...).

- Se efectúan con regularidad seminarios para intercambiar experiencias con los docentes técnicos de los diversos campos técnicos impartidos (...).

- En los cursos impartidos, además de la evaluación permanente del éxito de la formación que son los exámenes finales, se evalúa asimismo la satisfacción de los alumnos (...).

- El ZWH lleva a cabo también seminarios didáctico-técnicos para formadores y docentes en los diversos campos técnicos de la formación profesional continua (...).

- Un tema central para la garantía de la calidad de la formación continua son los exámenes (...).



“Un aspecto esencial para la garantía de la calidad en la formación continua es el de reaccionar adecuadamente a la dinámica que impone la evolución de las condiciones generales, tanto tecnológicas como económicas.”

□ En los cursos impartidos, además de la evaluación permanente del éxito de la formación que son los exámenes finales, se evalúa asimismo la **satisfacción de los alumnos**. Se efectúan para ello encuestas escritas a los alumnos, de carácter voluntario, que el ZWH evalúa a continuación. Los resultados de éstas se toman en cuenta para la reelaboración de la documentación/materiales de los cursos (sobre el sistema de evaluación, véase Hagge et al., 1993, p.109 y sig.)

□ El ZWH lleva a cabo también **seminarios didáctico-técnicos para formadores y docentes** en los diversos campos técnicos de la formación profesional continua. El intercambio de experiencias sobre los cursos diseñados y el debate de las novedades surgidas en el campo técnico permiten que el trabajo sea comparable en los diversos centros formativos y ofrezca una base para implantar a escala federal normas de calidad y perfeccionar el diseño de los cursos. Temas importantes en estos seminarios docentes son los métodos de orientación práctica y su aplicación a situaciones concretas de trabajo, para mostrar las posibilidades de orientar de manera didáctica y moderna los cursos formativos. Desde 1994, el ZWH ha organizado unos 130 seminarios para formadores y docentes, que han tenido una muy buena aceptación y a los que han asistido cerca de 2000 participantes.

□ Un tema central para la garantía de la calidad de la formación continua son los exámenes. Un nivel alto de los exámenes suele tener un efecto siempre positivo sobre la calidad de los programas de formación continua. Una formación continua regular para los examinadores, y en particular informar a éstos en seminarios sobre las posibilidades de integrar nuevos desarrollos técnicos y problemas orientados a la práctica dentro de los exámenes, son por tanto tareas importantes para el ZWH. En estos seminarios se tratan sobre todo la actitud ante los exámenes y la elaboración y evaluación de problemas de examen. El ZWH ha llevado a cabo desde 1994 más de 90 seminarios para miembros de comités de examen, con asistencia de más de 1700 participantes, que han valorado estos seminarios de manera sumamente positiva.

6. Perspectivas

Un aspecto esencial para la garantía de la calidad en la formación continua es el de reaccionar adecuadamente a la dinámica que impone la evolución de las condiciones generales, tanto tecnológicas como económicas. El sistema de la calidad del ZWH se valorará con el criterio de si consigue correctamente anticipar los cambios en los requisitos de cualificaciones e integrar en los ámbitos más diversos las nuevas evoluciones al respecto. Por ello, el ZWH intentará con espíritu previsor:

□ adaptar los contenidos y la metodología de los actuales cursos de formación continua, y perfeccionar el consenso en que se basan;

□ detectar los nuevos campos de actividad interesantes para las empresas artesanales y elaborar para éstos nuevas ofertas de formación continua;

□ intensificar la formación continua didáctico-metodológica de formadores, docentes y examinadores;

□ perfeccionar la calidad de la formación continua integrando nuevos medios, en particular sistemas didácticos multimedia e interactivos, fomentando así los procesos de aprendizaje autodirigido;

□ reflexionar sobre las formas establecidas de organización de la formación continua y complementar éstas con nuevas posibilidades flexibles de formación profesional;

□ continuar perfeccionando las cualificaciones de los responsables de centros de formación profesional en torno a las importantes cuestiones de orientación a los clientes y la garantía de calidad.

Además de todo esto, para que la garantía de calidad sea eficaz y adaptada a las necesidades de las empresas, será importante que los centros formativos dispongan de informaciones fundamentadas sobre las necesidades de cualificación y su evolución, y sobre las vías formativas o profesionales abiertas a los trabajadores en pequeñas y medianas empresas. Las futuras investigaciones científicas de apoyo deberán examinar estos aspectos como puntos centrales de particular importancia.

**Bibliografía:**

Cramer, G. & Kramer, B.: Probleme der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks. en: Schlaffke, W. & Weiß, R. (editores): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Colonia, 1990, p.79-98.

Ernst, F., Herwartz, M., Jenewein, K. & Sanfleber, H.: Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzeptionen im Bereich der Mikroelektronik in gewerblich-technischen Berufsfeldern. en: Weiterbildung im regionalen Strukturwandel - Qualifikationsentwicklung im Bereich der Mikroelektronik. editado por la Universidad Gerhard-Mercator, la Universidad Integrada de Duisburg y el Oberstadtdirektor de la ciudad de Duisburg (= Duisburg 2000). Duisburg, 1995, p. 89-141.

Erz, M., Jenewein, K. & Kramer, B.: Erprobung und Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Konzeptes des Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk im Rahmen der Implementierung von Qualitätsstandards im Handwerk. Gemeinsamer Abschlußbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung. Duisburg, Gerhard-Mercator-Universität/Düsseldorf, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, 1997 (publicación en preparación).

Hage, B., Jenewein, K., Kramer, B. Sanfleber, H. & Vahling, L.: Modellprojekt "Unterstützung der notwendigen Umstrukturierung in der Montanregion durch Bildung und Beratung". Gemeinsamer Ab-

schlußbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung. Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf/Universität Duisburg, 1993.

Jenewein, K.: Berufliche Weiterbildung von Fachkräften kleiner und mittlerer Unternehmen - Problemaufriß und Überlegungen zur Organisation beruflicher Weiterbildungsangebote. en: lernen & lehren 32 (1993), p. 11-26.

Jenewein, K.: Weiterbildungsakzeptanz bei gewerblich-technischen Fachkräften - ein grundlegendes Problem beruflicher Anpassungsfortbildung. en: Alt, C. & Holz, H. (editores): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin, 1995, p. 41-58.

Kramer, B.: Qualitätskonzept für die Weiterbildung im Handwerk. en: Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität - Kosten - Evaluierung - Finanzierung. editado por J. Münch. Berlin, 1996, p. 80-93.

Kramer, B.: Umsetzung des Qualitätsanspruchs in der Weiterbildung im Handwerk. en: Neubert, R. & Steinborn, H.-C.: Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern. Tomo 5: Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld, 1995, p. 15-28.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (editores): Handwerk '96, Bonn, 1997.



María Wójcicka
*Universidad de Varsovia,
 Centro de Ciencias Políticas y
 Enseñanza Superior*

Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia

Tras 1989, una vez independizada la creación de nuevas instituciones académicas de las disposiciones legales y del gobierno polaco, se produjo un repentino incremento en la cantidad de matriculaciones en la enseñanza superior. Este proceso no controlado legalmente pronto dió origen a preocupaciones sobre la calidad educativa.

Este artículo examina las principales tendencias que buscan una solución al problema de la garantía de la calidad en la enseñanza superior de Polonia, y se centra especialmente en el caso de la formación profesional de nivel superior.

Introducción

Hasta 1990, la formación profesional polaca terminaba en el nivel de secundaria. El título de técnico podría y puede aún obtenerse con una formación de cinco años en la escuela profesional o una de dos años en la escuela postsecundaria. La enseñanza superior ofrecía casi exclusivamente programas de cinco años que conducían al título de licenciado.

Pero los años transcurridos desde 1990 han sido testigos de un cambio radical.

El sistema prácticamente uniforme de estudios de licenciatura de 5 años en las instituciones de enseñanza superior ha cedido el paso a un sistema de varios niveles, que ofrece los siguientes programas de 3 años de duración (y estudios de 4 años en el caso de las ingenierías):

□ programas profesionales en institutos estatales o no estatales de enseñanza superior, que dan derecho a la obtención del título de licenciatura profesional. Estos programas existen dentro de instituciones académicas o no académicas y suelen centrarse mayoritariamente en los estudios económicos, pero asimismo en ciencias exactas;

□ estudios profesionales de formación profesional, ofrecidos por instituciones estatales y no estatales de enseñanza superior, que también dan derecho a una licenciatura. Programas de este tipo ofrecen la mayoría de las universidades y de las escuelas superiores de enseñanza de maestros. También existen dentro de las escuelas profesionales superiores;

□ estudios profesionales para maestros, de tres años de duración, ofrecidos en los institutos dependientes de la inspección superior educativa; los graduados reciben un título de formación profesional superior.

Además, en este periodo se ha producido la creación de escuelas privadas de formación profesional superior autorizadas para ofrecer cursos de tres años que confieren la licenciatura profesional. Desde 1997, el Estado ha comenzado a crear también escuelas de formación profesional superior.

En consecuencia, el sistema actual de formación profesional en Polonia abarca no sólo la enseñanza secundaria sino también la superior. Por lo general, esta formación profesional superior puede obtenerse en instituciones educativas académicas, escuelas profesionales superiores o dentro del sistema educativo postsecundario.

La naturaleza de esta formación varía: los programas de ingeniería y licenciatura ofrecidos por las instituciones académicas pueden compararse con los programas del primer ciclo universitario para licenciados. En la mayoría de los casos, se trata de una enseñanza académica centrada sobre todo en conocimientos teóricos y en la preparación para estudios más avanzados.

Los programas de licenciatura en las escuelas profesionales superiores y en los institutos de formación de maestros dependientes de la inspección superior educativa presentan una orientación más práctica, con estudios profesionales orien-



tados a las necesidades del mercado y la economía.

De esta forma, aunque en realidad la vía de la licenciatura profesional ofrezca dos significados distintos, se halla relacionada de manera formal con la formación profesional de tres años.

La actividad de los tres tipos de instituciones que ofrecen en Polonia programas de formación profesional superior está regida por leyes diferentes:

□ la enseñanza académica se atiene a la Ley del 12 de setiembre de 1990 sobre la enseñanza superior.

□ el marco legal para las escuelas profesionales superiores se encuentra fijado en la Ley de 1990, modificada por la Ley del 26 de junio de 1997 sobre las escuelas profesionales superiores;

□ los institutos de formación de maestros dependientes de la inspección superior educativa funcionan según la Ley del 7 de setiembre de 1991 sobre el sistema educativo, modificada en numerosas ocasiones en los años subsiguientes.

Estas leyes confieren diversos poderes a las instituciones educativas, incluyendo el diseño de programas y la evaluación de la calidad educativa.

A continuación analizaremos los intentos por crear sistemas externos de garantía de la calidad para cada uno de estos tipos de formación profesional superior.

Los mecanismos de la calidad en las reglamentaciones legales

Instituciones académicas

Hasta 1989, todas las instituciones de enseñanza superior en Polonia poseían un estatus académico. Se hallaban autorizadas para llevar a cabo investigaciones científicas y para formar a sus estudiantes hasta el nivel de postgraduado. La Ley de 1990 sobre la enseñanza superior confirmó dicho estatus. Sin embargo, mediante la Ley de 1997 sobre las escuelas profesionales superiores se creó un sistema

dual de enseñanza superior que establecía una diferencia entre las escuelas profesionales superiores y las instituciones educativas académicas.

Según la Ley de 1990 y sus modificaciones legales subsiguientes, las instituciones de enseñanza superior poseen un grado considerable de autonomía y disfrutan de libertad para la investigación científica, la creación artística y la enseñanza. Les asiste el derecho legal de formular su propia política educativa y de decidir libremente sus programas docentes y currículos, organizar sus estudios (diurnos, vespertinos, externos o de extensión), las condiciones de admisión y el número de estudiantes para cada curso, la relación de los estudios con la formación profesional y los requisitos o normas para la tesis de titulación y el examen de licenciatura.

Las leyes aprobadas en Polonia tras 1989 incluyen numerosas disposiciones sobre la calidad en las instituciones de enseñanza superior. Estas se confían a la autoridad del Ministerio de Educación Nacional, del Consejo de la Enseñanza Superior¹, del Comité de Investigaciones Científicas² o de la Comisión Central de Licenciatura y Títulos Científicos³. Muchas de dichas disposiciones se refieren al nivel científico de los docentes académicos y de los departamentos organizativos de las instituciones de enseñanza superior.

La autoridad del Ministro de Educación Nacional con respecto a las instituciones de enseñanza superior está limitada. En cuestiones esenciales del proceso educativo, este Ministerio solamente puede actuar a través del Consejo de la Enseñanza Superior. A solicitud del Ministro de Educación Nacional, el Consejo puede entre otras cosas:

□ estipular las condiciones que una institución de enseñanza superior ha de cumplir para organizar e impartir cursos especializados;

□ estipular los requisitos mínimos de programas para determinados cursos;

□ estipular las condiciones que una determinada enseñanza superior debe cumplir para ofrecer títulos profesionales (ingenierías);

“(…) el sistema actual de formación profesional en Polonia abarca no sólo la enseñanza secundaria sino también la superior. Por lo general, esta formación profesional superior puede obtenerse en instituciones educativas académicas, escuelas profesionales superiores o dentro del sistema educativo postsecundario.”

1) Consiste en un cuerpo representativo de la enseñanza superior, con mandato de tres años. Los académicos con derecho a voto eligen a los miembros del Consejo en reuniones nacionales. Los electores se adjudican por grupos de escuelas (universidades, institutos técnicos, médicos, agrícolas, económicos, pedagógicos, de artes y de educación física) en proporción al número de docentes académicos que emplean. Los principios de elección favorecen a centros académicos grandes y bien implantados y a algunas especialidades, y van en detrimento de las escuelas pequeñas y de algunas otras especialidades; así pues, no está garantizada la representación en el Consejo de todas las escuelas y especialidades.

2) El Comité de Investigaciones Científicas es un órgano estatal para la política científica y científico-técnica. En virtud de una ley, este Comité asigna fondos a la investigación.

3) La Comisión Central es una corporación de docentes universitarios a los que se confía la misión de supervisar a escala nacional la concesión del título de *doctor habilitatus* y del título de catedrático.



“La Ley de 1990 sobre la enseñanza superior no preveía en sus disposiciones programas profesionales de 3 años (...). En consecuencia, toda una serie de escuelas superiores privadas fue acogéndose a la Ley de 1990 para ofrecer programas de licenciatura profesional de 3 años. Estas escuelas superiores privadas constituyen en la actualidad la columna vertebral del nuevo sector privado de la formación profesional superior.”

□ dar su dictamen sobre proyectos de reglamentaciones o normativas referidos a la investigación científica, a la enseñanza superior y las licenciaturas y títulos científicos, y también sobre proyectos de acuerdos internacionales relativos a la equivalencias de titulaciones profesionales y licenciaturas y títulos científicos.

Así pues, el Consejo tiene la potestad de crear un sistema de garantía de la calidad educativa, y la ley sobre la enseñanza superior contiene criterios y normas de calidad para cumplir con los criterios de titulación.

En octubre de 1993, el Consejo de la Enseñanza Superior aceptó las propuestas remitidas por un proyecto efectuado por él mismo con el objetivo de establecer un sistema para la evaluación de la calidad docente en las escuelas superiores. El proyecto preveía la evaluación de los programas educativos (Kawecki 1994). Si bien no se indicaba así explícitamente, a largo plazo se esperaba -de acuerdo con los principios aplicados por el Comité de Investigaciones Científicas para distribuir fondos a la investigación- vincular entre sí las categorías asignadas a las diversas facultades y el importe de la subvención educativa.

Un paso más en la mejora de los sistemas de acreditación fue la creación de escuelas comerciales para la calidad educativa, acordada el 4 de junio de 1994. Con este acuerdo se pretendía coordinar y difundir las normas de calidad educativa y establecer un sistema de acreditación para programas y escuelas. La Asociación de Formación para la Gerencia FORUM⁴ creó un sistema de acreditación para los estudios de gerencia y, a solicitud de las escuelas, diversos programas incluyeron el procedimiento de acreditación. En 1997, esta acreditación se había concedido ya a 4 programas MBA, dos programas de licenciatura y 3 estudios de postgrado en gerencia.⁵

El 31 de enero de 1998, los rectores de las universidades decidieron crear un sistema independiente de acreditación universitaria. La resolución por la que se establece una Comisión de Acreditación Universitaria fue firmada por 15 miembros signatarios del Convenio de las Uni-

versidades de Polonia sobre la Calidad Educativa⁶. La acreditación puede incluir programas no necesariamente impartidos en las universidades u otras instituciones de la enseñanza superior. Los costes de operación de esta Comisión recaen sobre las partes signatarias.

Las escuelas profesionales superiores

La Ley de 1990 sobre la enseñanza superior no preveía en sus disposiciones programas profesionales de 3 años ni el título de licenciatura. Además, a pesar de las diversas controversias sobre la calidad educativa, solamente se exigía a las instituciones privadas de enseñanza superior en Polonia la obtención de una autorización antes de dar comienzo a sus actividades, si bien el Ministro de Educación Nacional tenía la atribución de suspenderlas o clausurarlas en caso de que actuasen fuera de la legalidad o excediendo sus estatutos o competencias autorizadas.

En consecuencia, toda una serie de escuelas superiores privadas fue acogéndose a la Ley de 1990 para ofrecer programas de licenciatura profesional de 3 años. Estas escuelas superiores privadas constituyen en la actualidad la columna vertebral del nuevo sector privado de la formación profesional superior.

La Ley de 26 de junio de 1997 sobre las escuelas profesionales superiores fijó determinados reglamentos para la enseñanza profesional superior, que afectan a las escuelas superiores privadas que ofrezcan programas del nivel de licenciatura⁷: esta Ley también prevé la creación de escuelas estatales de formación profesional superior, para cuyo surgimiento se utilizan las instalaciones físicas de los antiguos colegios estatales de formación de maestros y de las escuelas postsecundarias mejor equipadas. Otras inversiones en estos locales deben proceder teóricamente de fuentes locales, ya que las escuelas profesionales públicas deberán vincularse con el mercado de trabajo local y las administraciones municipales deben apoyar su actividad.

La Ley de 1997 pretende consolidar algunos elementos de control de la calidad en los programas profesionales mediante la creación de la denominada Comisión

4) Esta Asociación existe desde febrero de 1993 y reúne a representantes de más de 20 escuelas comerciales. La actividad de acreditación constituye una de sus principales misiones estatutarias (Loboda 1995)

5) FORUM, la única organización de supervisión de este tipo en toda la Europa Central, ha sido admitida a formar parte de la asociación de agencias europeas de acreditación de escuelas comerciales, EQUAL

6) Del que forman parte 13 universidades, la Academia de Teología Católica en Varsovia y la Academia Papal de Teología de Cracovia.

7) A no ser que sus disposiciones o las de otras leyes estipulen lo contrario. Dz. U. 1997, nº 96, artículo 590.



de Acreditación de la Enseñanza Profesional Superior⁸, puesta en marcha en marzo de 1998. Esta Comisión ha asumido la mayoría de las competencias del Consejo de la Enseñanza Superior para la formación profesional, y particularmente:

- fija las condiciones que una escuela profesional superior debe cumplir para organizar e impartir una especialidad profesional;
- establece los requisitos necesarios de personal para este objetivo;
- estipula programas y cumplimiento de estas condiciones;
- evalúa la calidad educativa.

Inicialmente, la Comisión se limitaba a dar su dictamen sobre solicitudes de creación de nuevas escuelas profesionales. Considerando la falta de requisitos mínimos de programación para los estudios profesionales, la Comisión entiende que la elaboración de normas en este campo constituye una de sus misiones más urgentes. También ha previsto encargarse en el futuro de evaluar la calidad educativa.

Institutos de formación de maestros

Los institutos de formación de maestros, creados y operados por la inspección superior educativa, funcionan de diversas formas. Las decisiones sobre los principios de creación, transformación y liquidación de estos institutos, los rasgos generales de los planes y programas didácticos y la supervisión son responsabilidad del Ministro de Educación Nacional. La condición básica para crear un instituto es que éste pueda garantizar la autoridad científico-didáctica del personal docente en escuelas superiores para las disciplinas en las que procederán a formar a los estudiantes. Esto se consigue a través de un acuerdo entre la institución de enseñanza superior y la inspección superior educativa. Este acuerdo abarca los principios de cooperación para decidir la organización de exámenes de admisión y titulación, la participación en el proceso educativo y la selección de formadores de los institutos, disposiciones para la obtención del título de estu-

dios profesionales superiores por los estudiantes, y la realización de estudios de Master complementarios en la escuela por titulados del instituto.

Se acepta que los criterios principales para la verificación de programas educativos son las necesidades prácticas de los maestros. Sin embargo, la formación profesional integrada dentro del curso estudiado constituye un importante elemento de los programas. Si la inspección superior educativa declara su acuerdo, los institutos de formación de maestros pueden conceder el título profesional de licenciatura a sus graduados, bajo las condiciones que fije el propio instituto. En la mayoría de los institutos, para obtener dicho título basta con aprobar el programa seguido. No obstante, algunos institutos requieren créditos adicionales en asignaturas electivas, como condición para pasar al examen de licenciatura.

Diseños de sistemas externos de garantía de la calidad

Examinando las reglamentaciones legales existentes, se aprecian considerables diferencias en la autoridad de las instituciones educativas con respecto a los contenidos curriculares. Las instituciones académicas disfrutan de una libertad considerable para conformar sus programas de estudios, incluyendo los currículos profesionales, para los que hasta la fecha no existen requisitos mínimos. La labor de la Comisión de Acreditación de la Formación Profesional Superior se aplica exclusivamente a los programas de tres años impartidos en el sector no académico, mientras que el Ministro de Educación Nacional es responsable de las normas para los programas de los institutos de formación de maestros, bajo la supervisión de la inspección superior educativa.

En este contexto, merece la pena señalar que en el sistema educativo polaco predomina un sistema interno de evaluación de los resultados y exámenes educativos. El trabajo del Ministerio de Educación Nacional en este campo se ha concentrado fundamentalmente en cambiar los exámenes de titulación de la escuela secundaria. El programa "nuevo certificado para la escuela secundaria" aspira a transformar gradualmente los actuales exámenes

"(...)se aprecian considerables diferencias en la autoridad de las instituciones educativas con respecto a los contenidos curriculares. Las instituciones académicas disfrutan de una libertad considerable para conformar sus programas de estudios, incluyendo los currículos profesionales, para los que hasta la fecha no existen requisitos mínimos. La labor de la Comisión de Acreditación de la Formación Profesional Superior se aplica exclusivamente a los programas de tres años impartidos en el sector no académico, mientras que el Ministro de Educación Nacional es responsable de las normas para los programas de los institutos de formación de maestros, bajo la supervisión de la inspección superior educativa."

8) El Ministro de Educación Nacional, tras consultar con el Consejo de la Enseñanza Superior, establece la composición de esta comisión, el número de sus miembros y el procedimiento de su designación y destitución.



“(...)la comunidad académica ha dado una clara señal de su preferencia por la participación voluntaria de las universidades en el problema de la calidad (...). Esta solución goza de mayor favor entre las instituciones de enseñanza superior polacas, pues les permite conservar las considerables atribuciones de autonomía que les promete su estatuto.”

“Se ha indicado ya que las instituciones de acreditación creadas durante la década del 90 en los antiguos países comunistas vienen a sustituir al antiguo control central estatal de la enseñanza superior (...).”

9) PHARE es el programa de ayuda económica de la Comunidad Europea en apoyo de la reestructuración económica y las reformas democráticas en la Europa Central y del Este.

internos de titulación de las escuelas secundarias en un sistema externo que utilice normas uniformes. Simultáneamente, se efectúan preparativos para crear agencias nacionales encargadas de las revisiones externas de la calidad educativa en los estudios profesionales. La labor en este ámbito presenta diversas fases de desarrollo.

Generalmente se considera que es necesaria la existencia de un sistema externo de evaluación de la calidad para las instituciones educativas académicas, si bien continúa sin definirse el tipo de sistema por implantar. Dada la considerable autonomía que la Ley de 1990 concede a las instituciones de la enseñanza superior, el intento de imponer un sistema inaceptable para la comunidad académica podría considerarse como una violación de dicha ley.

También se está debatiendo el problema de la calidad en los institutos de formación de maestros subordinados a la inspección superior educativa. Las conclusiones de un proyecto financiado con los fondos del programa PHARE⁹ han propuesto instaurar un sistema de acreditación de los estudios de maestros (Jeffery 1993), pero dicho sistema aún no se ha llevado a la práctica.

Pueden observarse ya algunas iniciativas de importancia -entre ellas reglamentaciones legales y convenios interinstitucionales- que reflejan la línea de pensamiento de la comunidad académica en torno a los problemas de la calidad educativa.

Durante el proceso de diseño de una nueva ley de la enseñanza superior, la comunidad académica ha dado una clara señal de su preferencia por la participación voluntaria de las universidades en el problema de la calidad, independientemente de las estructuras organizativas existentes. Ello se traduciría en convenios interinstitucionales como el de la creación de escuelas comerciales para la calidad educativa y el convenio de las universidades polacas sobre la calidad educativa antes mencionado. Esta solución goza de mayor favor entre las instituciones de enseñanza superior polacas, pues les permite conservar las considerables atribuciones de autonomía que les promete su estatuto.

¿Porqué una acreditación?

La extraordinaria evolución de este concepto en todo el bloque de países de la Europa Central y del Este no es una coincidencia. Se ha indicado ya que las instituciones de acreditación creadas durante la década del 90 en los antiguos países comunistas vienen a sustituir al antiguo control central estatal de la enseñanza superior (Dill, Massy, Williams y Cook, 1996)

Numerosos argumentos apoyan esta tesis. Por regla general, las agencias de acreditación se crearon a iniciativas de los gobiernos en estos países, ocupando incluso en ocasiones el lugar de las antiguas inspecciones estatales politizadas y burocratizadas. En los mejores casos, el papel del Ministerio de Educación no quedaba definido claramente, pero con frecuencia se indicaba expresamente la dependencia entre las agencias y este ministerio.

Dill, Massy, Williams y Cook mencionan dos objetivos atribuidos generalmente a las agencias de acreditación en la zona geográfica de la Europa Central:

- garantizar normas mínimas de calidad educativa en condiciones de enseñanza superior masiva, diversificación de los programas y los niveles de la oferta educativa;
- certificar la calidad de la educación con una perspectiva internacional.

Desde el punto de vista de las necesidades internas de cada país, la eficacia de la acreditación depende de la definición de las normas, esto es, los requisitos mínimos impuestos a una institución, facultad o programa particular de estudios. La terminología no crea problemas significativos al respecto; en la perspectiva internacional, la noción de acreditación tiene un significado bastante preciso. Sin embargo, entre los mecanismos de garantía de la calidad aplicados actualmente a la enseñanza superior, la acreditación está considerada como el menos eficaz y poco satisfactorio. ¿Por qué?

Para responder a esta pregunta será necesario recordar los rasgos más importan-



tes del proceso de acreditación, refiriéndonos a las experiencias del país donde este proceso se halla "más enraizado", por formar parte integral de la enseñanza postsecundaria desde 1905 (Wolff 1993): la experiencia de los EEUU.

Uno de los principales fines de la acreditación es el de garantizar normas mínimas para la calidad. Para su cumplimiento, la acreditación pretende determinar si los medios y estructuras internas, incluyendo la estructura administrativa de las instituciones de enseñanza superior, garantizan un funcionamiento eficaz. Las normas mínimas formuladas con este espíritu son fáciles de cumplir por todas las instituciones bien organizadas. No obstante, sería una simplificación asumir que la buena organización de una institución constituye una garantía automática de la calidad y la eficacia educativas:

"Si definiéramos normas mínimas en términos de la eficacia educativa demostrada de los programas de formación, todas las instituciones se enfrentarían a un criterio igualitario. Un extraño al país, no mediatizado por las ideas norteamericanas con respecto a recursos y prestigio, podría perfectamente definir la calidad mínima como garantía de que toda institución que conceda títulos de licenciatura a un alumno garantice que éste sea capaz de escribir funcionalmente, pensar con espíritu crítico y hallarse preparado para una carrera profesional. Sin embargo, el proceso de acreditación no ha hecho responsables a institutos y universidades de temas como la competencia escrita de sus titulados o la eficacia de los requisitos de enseñanza general" (Wolff, 1993)

Los intentos para transferir este sistema a otras condiciones requieren considerar al menos la siguiente cuestión: ¿Cuál es el interés (o utilidad) de este sistema? ¿Debe este proceso ser estatal o no estatal? ¿Debe el Estado establecer requisitos mínimos de programación para todos los programas de estudios, o solamente para algunos de ellos? ¿Las revisiones y evaluaciones deben estar efectuadas por inspectores (evaluadores) de otras instituciones de enseñanza superior, o por inspectores del gobierno? ¿Deben tomarse las decisiones sobre acreditación utilizando indicadores de rendimiento, o bien utilizando crite-

rios selectivos de carácter más subjetivo (cualitativos)?

La respuesta a la primera cuestión parece resultar semejante para la mayoría, o incluso para todos los países de la Europa Central y del Este. En toda esta zona geográfica, el interés por la enseñanza superior se ha incrementado grandemente y la oferta educativa se ha diversificado mucho, debido a la considerable expansión de la tasa de matriculaciones en la enseñanza superior. Podemos ilustrar la escala de este fenómeno con las siguientes estadísticas: en Bulgaria el número de estudiantes ascendió en un 160% entre 1991 y 1995, mientras que el número de programas ofertados en las instituciones postsecundarias pasó de 170 a casi 570 (Quality Assurance in Bulgaria, 1997). En Rumania, entre 1991 y 1993 el número de universidades del Estado pasó de 3 a 36, y el número de instituciones privadas de enseñanza superior de 17 a 66 (Wnuk-Lipińska 1995). Debemos recordar que el repentino incremento cuantitativo en la enseñanza superior se inició tras 1989, cuando la creación de nuevas instituciones dejó de depender de reglamentos legales y de las administraciones nacionales y locales. Este proceso legalmente descontrolado pronto hizo surgir la preocupación por la calidad educativa.

También en Polonia la enseñanza superior se convirtió rápidamente en un fenómeno de masas. Este proceso se aceleró al abandonarse la limitación de las admisiones, antiguamente fijada por el control central, y al concederse a las escuelas superiores el derecho estatutario a dirigir sus propias políticas al respecto. Fue impulsado también por la política educativa estatal de asociar la asignación de fondos al número de estudiantes matriculados. Como resultado, entre 1990 y 1996 el número de estudiantes se duplicó con creces, pasando de 403.800 a 927.500, y triplicando casi los 340.700 matriculados en 1985 ... Hoy en día, Polonia tiene 213 instituciones de enseñanza superior, de las cuales 114 son privadas (Anuario Estadístico, 1997). Más de una docena de categorías de instituciones de enseñanza superior se hallan subordinadas a 7 ministerios.

El primer paso que la enseñanza superior tomó para adaptarse a la nueva si-



“El interés de la acreditación (...) proviene del hecho de que contiene (...) un elemento de certificación y que diferencia así entre las instituciones de enseñanza superior que cumplen las normas fijadas y las que no lo hacen. La naturaleza espontánea de los cambios cuantitativos y cualitativos que han tenido lugar en la enseñanza superior justifica el interés por un instrumento que presenta estas características.”

“(...) puede suponerse que, hasta que se apruebe una nueva ley de la enseñanza superior aplicable a todo el sector educativo terciario, se mantendrá la acreditación obligatoria para las escuelas profesionales superiores, y la acreditación voluntaria, instituida, administrada y gestionada por la propia comunidad académica para las restantes instituciones de enseñanza superior.”

“Las (...) escuelas profesionales superiores tienen interés en una evaluación y acreditación que verifique sus programas educativos. Dicho interés irá en aumento conforme se incremente la competencia en el mercado educativo.”

tuación fue su diversificación en un sentido amplio, no sólo institucionalmente sino también como diversificación de programas educativos, estructuras intrainstitucionales, principios de admisión a los estudios superiores, etc. Cada institución de enseñanza superior posee una serie de departamentos que ofrecen diversas especializaciones. Además, los programas comenzaron a diferenciarse por los niveles de estudios.

Sigue siendo difícil definir tendencias principales en el cambio de la oferta educativa. La naturaleza espontánea de estos cambios preocupa a la administración pública y a una parte incluso mayor de la comunidad académica. Tema principal de sus esfuerzos son los nuevos tipos de programas educativos autorizados en las nuevas escuelas privadas.

El interés de la acreditación en este contexto proviene del hecho de que contiene -como único sistema externo de garantía de calidad aplicado en todo el mundo- un elemento de certificación, y que diferencia así entre las instituciones de enseñanza superior que cumplen las normas fijadas y las que no lo hacen. La naturaleza espontánea de los cambios cuantitativos y cualitativos que han tenido lugar en la enseñanza superior justifica el interés por un instrumento que presenta estas características.

Perspectivas

La única agencia externa que trabaja en la práctica en la labor de la garantía de la calidad es la Comisión de Acreditación de la Formación Profesional Superior. Las otras iniciativas de la comunidad académica se concentran en la calidad educativa para especialidades y estudios de Master. A este respecto, los estudios profesionales de 3 años que ofrecen diversas instituciones educativas académicas pasan a segundo plano, ya que se hallan fuera de la influencia directa del Ministerio, el Consejo de la Enseñanza Superior o la Comisión de Acreditación de la Formación Profesional Superior.

Puede suponerse que, hasta que se apruebe una nueva ley de la enseñanza superior aplicable a todo el sector educativo

terciario¹⁰, se mantendrá la acreditación obligatoria para las escuelas profesionales superiores, y la acreditación voluntaria, instituida, administrada y gestionada por la propia comunidad académica, para las restantes instituciones de enseñanza superior.

No obstante, las experiencias recogidas tras los primeros años de funcionamiento de las recientes agencias de acreditación llevarán a modificar los presupuestos originales. Es probable que se haga realidad la siguiente hipótesis, ya que ésta refleja tanto las necesidades nacionales como la experiencia internacional:

Las propias escuelas profesionales superiores tienen interés en una evaluación y acreditación que verifique sus programas educativos. Dicho interés irá en aumento conforme se incremente la competencia en el mercado educativo. Esta competencia se intensificará con la creación de un nuevo sector estatal de escuelas profesionales superiores, que se pretende financiar a partir del presupuesto estatal, cofinanciado con fuentes regionales y que intentarán adaptarse a las necesidades específicas de los mercados locales de trabajo. Esto podría estimular a las instituciones de la enseñanza superior, tanto estatales como no estatales, para lograr una acreditación y demostrar así su cumplimiento de los criterios para una categoría determinada de escuelas o programas. Las experiencias observadas en los Estados Unidos, el país con la tradición más larga en el uso de las acreditaciones como mecanismo de garantía de la calidad educativa, indican que este proceso es muy útil para las pequeñas instituciones de la enseñanza superior que acceden al mercado por primera vez.

En opinión de la comunidad internacional que se interesa por la calidad educativa, la acreditación constituye un mecanismo de garantía de la calidad poco satisfactorio. Una prueba de ello es que los procedimientos de evaluación y las auditorías académicas se han ido afianzando en la Europa Occidental:

“El proceso de evaluación valora la calidad de actividades específicas, como la educativa o la de la investigación, dentro de los diferentes departamentos académicos. La evaluación va más allá de la

10) Excepto en el caso de las carreras científicas, que se mantendrán separadas.



acreditación y enjuicia técnicamente los niveles de calidad académica en lugar de dar juicios binarios sobre las normas mínimas... Las auditorías académicas constituyen una revisión efectuada por expertos externos de los sistemas internos de garantía de la calidad, evaluación y mejoras. A diferencia de la evaluación, la auditoría no valora la calidad: se centra en los procesos que se consideran productores de calidad y en los métodos mediante los cuales los académicos se aseguran por sí mismos de haber alcanzado una deter-

minada calidad” (Dill, Massy, Williams, y Cook 1996).

Podemos suponer que la compleja realidad -más de 700 tipos de programas de estudios en los departamentos de instituciones de la enseñanza superior subordinadas al Ministerio de Educación Nacional- atraerá la atención de la comunidad académica polaca hacia las auditorías institucionales, como complemento a la evaluación de la calidad educativa en determinados programas seleccionados.

Referencias bibliográficas:

Dill D.D., Massy W.F., Williams P.R., Cook Ch.M. (1996): Accreditation and Academic Quality Assurance. Can we get there from here? *Change*, setiembre-octubre.

Grigorescu D. (1997): Quality Assurance System and Procedures in Romanian Higher Education. Paper presented at the conference: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. Konstancin, 11 al 13 de setiembre.

Kawecki J. (1994): Works on Introducing a System of Evaluating the Quality of Teaching in Schools of Higher Education. Documento presentado en el seminario: Quality in Higher Education - Mechanisms of Evaluation”, Varsovia/Miedzeszyn, 1994, 10 al 12 de marzo.

Lesakova D. (1997): Accreditation and Evaluation in Slovak Republik. Documento presentado en la conferencia: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. Konstancin, 11 al 13 de setiembre.

Loboda M. (1995): System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM (The Managerial Training Accreditation System Adopted by the Society of Manage-

rial Education FORUM), *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (ciencia y enseñanza superior) No. 5.

Quality Assurance System in Bulgaria. Documento presentado en la conferencia: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. Konstancin, 11 al 13 de setiembre.

Rocznik Statystyczny 1997 (Anuario Estadístico 1997), Oficina Estadística Central, Varsovia.

Wnuk-Lipińska E. (1995): Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy (Środkowo-Wschodniej (Quality Assessment of Higher Education in the Countries of Central and Eastern Europe), *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (Science and Higher Education) No. 5.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (1995): Project Quality Review in Polish Higher Education (en): E.Wnuk-Lipińska, M.Wójcicka (eds.): Quality Review in Higher Education. TEMPUS CME+ grant, Universidad de Varsovia, Varsovia.

Wolff R.A. (1993): The Accreditation of Higher Education Institutions in the United States, *Higher Education in Europe*, Vol.XVIII, No.3.

Esta sección ha sido preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,

bibliotecaria del CEDEFOP,
con la ayuda de miembros
de la red de información
documental del CEDEFOP

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias en los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.



Europa internacional

Información y estudios comparativos

Development of vocational qualifications and competences: European vocational training conference.

Viena: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, BMUK, 1998, 87 p.

info@berufsbildungskonferenz-1998.vie.net

EN DE

Este documento recopila las contribuciones a la conferencia temática organizada en Viena los días 3 y 4 de julio de 1998 por la Comisión Europea (DGXXII) bajo la presidencia austriaca y con la cooperación del Cedefop, en torno al tema del "Desarrollo de cualificaciones y competencias". Se llevaron a cabo cuatro foros centrados en los siguientes campos temáticos: 1) cualificaciones y competencias claves: implantación curricular, condiciones marco, estrategias, comerciabilidad, formación profesional y enseñanza general; 2) tecnologías de la información: incorporación y ventajas para las cualificaciones profesionales, requisitos de planificación y armonización a escala europea, requisitos de calidad; 3) el cambio en los requisitos de cualificación; 4) el acceso a la formación profesional continua y la responsabilidad colectiva social.

URL: <http://www.berufsbildungskonferenz-1998.vie.net/english.htm>

Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises: a review of research within and outside of the European Union.

BARRETT A. et al.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 53 p.

(Panorama, 83)

ISBN 92-828-4450-1, en

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Salónica,

info@cedefop.gr

Cat. no.: HX-09-98-001-EN-C

EN

La noción del aprendizaje o formación permanente implica que las empresas incrementen su inversión en la formación profesional continua. Sin embargo, la falta generalizada de información en cuanto al rendimiento de la actividad formativa para el Estado, los sectores industriales, las empresas y los individuos dificulta sopesar y evaluar las decisiones de inversión actuales o futuras. Esta revisión del tema presenta un estudio orientado a calcular la rentabilidad de la formación impartida por las empresas, debate los temas conceptuales y metodológicos existentes en este contexto y sugiere posibilidades para ampliar e instrumentalizar la investigación en este ámbito.

Output-related funding in vocational education and training: a discussion paper and case studies.

FELSTEAD A.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 64 p.

(Panorama, 80)

ISBN 92-828-4388-2, en

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Salónica,

info@cedefop.gr

Cat. no.: HX-16-98-837-EN-C

EN

Este informe aspira a proporcionar información sobre los temas derivados de la financiación de la formación profesional (FP) y de su práctica, partiendo de los resultados de los programas más que de los índices de matriculación o asistencia (es decir, tomar como criterio de la financiación los datos de salida y no los de entrada). Pone de relieve los temas políticos que genera la financiación por resultados (FPR) y toda una serie de ejemplos reales de su empleo tanto dentro como fuera de la Unión Europea (Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos de América). Así pues, el objetivo de este informe es el de combinar en un único documento el debate y los resultados empíricos sobre la FPR.



Approaches and obstacles to the evaluation of investment in continuing vocational training: discussion and case studies from six Member States of the European Union.

GRÜNEWALD U. et al.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Salónica: CEDEFOP, 1998, 170 p.

(Panorama, 78)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Salónica,

info@cedefop.gr

EN

La forma en que se evalúan las inversiones de la formación profesional continua dentro de las empresas, entre ellas o en general por ellas se está convirtiendo en un tema de importancia cada vez mayor en un momento en el que la infrainversión a escala macroeconómica se concibe como un obstáculo para el rendimiento económico. Este informe reúne y extrae conclusiones sobre seis estudios de caso centrados en diferentes aspectos de este tema y efectuados en Austria, Dinamarca, Francia, Alemania, Irlanda e Italia. Los estudios examinan una serie de temas a escala micro, meso y macroeconómica, incluyendo: los efectos de la formación para la productividad empresarial, algunas indicaciones de los motivos de inversión (o no inversión) de las empresas en formación, y obstáculos existentes para evaluar dicha inversión. El informe concluye debatiendo desde una perspectiva metodológica y política la forma de superar algunas de estas dificultades y las posibilidades de trabajo futuro.

Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne.

CHIOUSSE S.; WERQUIN P.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP; Fundación europea para la mejora de las condiciones de vida y del trabajo

Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 83 p.

(Panorama, 79)

ISBN 92-828-4122-7, fr

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Salónica,

info@cedefop.gr

Cat. no.: HX-09-98-001-FR-C

FR

Este documento de síntesis va destinado a todos los decisores, protagonistas o simplemente usuarios del asesoramiento en materia de inserción profesional e integración social en el sentido amplio. Responde parcialmente a quienes se ven obligados a concretar la noción de público destinatario y la forma de intervención. Deslinda con gran claridad ámbitos investigados de forma desigual y analiza de manera algo crítica la idea de que la inserción profesional sea el único objetivo aislado. La inserción constituye sin duda un elemento central, pero que no debe ser único, pues en caso contrario se corre el riesgo de no lograrla jamás. Este documento enumera un conjunto de soluciones provisionales experimentadas o simplemente preconizadas en diversos casos. Se declara no obstante muy alineado con las diferentes intervenciones de la Unión Europea en favor del empleo. Los apartados siguientes intentan detectar elementos recurrentes en los textos de referencia, así como las líneas generales de análisis y de debates potenciales. La aspiración de extraer recomendaciones concretas para la práctica atraviesa todo el texto.

AGORA-1: El ascenso en el nivel de los títulos y su difusión en el mercado de trabajo: lecciones del pasado y perspectivas; Salónica, 30 de junio de 1997.

PLANAS J.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP

Salónica: CEDEFOP, 1998, 41 p.

(Panorama, 76)

ISBN 92-828-4117-0, en

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Salónica,

info@cedefop.gr

Cat. no.: HX-14-98-776-EN-C

EN FR DE ES

Este documento refleja los debates celebrados con ocasión del primer seminario "Agora de Salónica" del Cedefop sobre el tema de los títulos y el mercado de trabajo en seis países: Alemania, España, Francia, Italia, Países Bajos y el UK. Se halla dividido en cinco secciones: 1) títulos y mercado de trabajo: resultados y cuestio-



nes procedentes de la investigación europea; 2) el cambio en la demanda de cualificaciones; 3) titulación frente a competencias; 4) implicaciones para la estrategia formativa, y 5) resultados de los debates. Su conclusión es que, a pesar del incremento generalizado en el número de títulos expedidos en las décadas más recientes, la difusión de éstos en el mercado de trabajo tiende a corresponder a la oferta del sistema educativo, y no tanto a una demanda de las empresas.

Co-operation in research on trends in the development of occupations and qualifications in the European Union: report on the current state, results and development of the CEDEFOP Ciretoq network.

SELLIN B.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional, CEDEFOP
Salónica: CEDEFOP, 1998, 27 p.
(Panorama, 74)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas, GR-55102 Salónica,
info@cedefop.gr

EN FR DE

Cat. no.: AF-13-98-572-EN-C
EN

Esta publicación contiene los documentos presentados a un seminario de tres días de duración organizado por la ETF en torno al tema de la integración de trabajo y formación, con la intención de reunir a expertos de los países asociados y los Estados Miembros para debatir problemas y logros en los campos de mecanismos de cualificación y desarrollo curricular, y sus consecuencias para los países asociados. Sus principales conclusiones fueron: 1) hay que reducir las diferencias institucionales entre la enseñanza y la ocupación; 2) las empresas deben centrar su atención en reestructurar los procesos de trabajo y los puestos de trabajo, y 3) el proceso educativo tradicional de recibir una enseñanza impartida debe invertirse, entendiendo por ello que la educación debe convertirse en un proceso definido por el alumno y que podría muy bien tener lugar mediante actividades desarrolladas en un contexto que sea lógico y relevante para aquél.

URL: <http://www.etf.eu.int//etfweb.nsf>

Key indicators: vocational education and training in Central and Eastern Europe.

Fundación Europea de la Formación, ETF
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 88 p.

ISBN 92-9157-162-8, en
FEF, Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Turin,
info@etf.it

Cat. no.: AF-12-98-085-EN-C
EN

Este informe ofrece informaciones estadísticas sobre los sistemas de formación profesional de diez países de la Europa Central y del Este: Albania, la República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania y Eslovenia. El informe se halla dividido en los capítulos: 1) el nivel educativo de la población y su relación con el desempleo; 2) la FP en los sistemas educativos: participación de los jóvenes en la enseñanza general y en la FP; tendencias recientes en el sistema educativo general y en la FP de nivel secundario superior; gasto público en el sistema general y en la FP. Se ha previsto continuar publicando este informe con

La creación y el desarrollo de la red temática del Cedefop "(Círculo de) Investigación Comparativa sobre Tendencias en las Ocupaciones y Cualificaciones", a la que se asignó la sigla de Ciretoq, fue labor de un programa piloto diseñado para evitar tener que fomentar y efectuar toda una serie de proyectos, estudios o análisis individuales y para instaurar a la vez un trabajo permanente sobre temas clave de formación profesional en un contexto europeo. Este informe intermedio (abril de 1997) reúne los resultados o definitivos provisionales más importantes de la labor que la red ha efectuado ya en estos dos años.

Integration of work and learning: proceedings of the 2nd workshop on curriculum innovation (September 1997, Bled/Slovenia).

Fundación Europea de la Formación, ETF
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 192 p.

ISBN 92-828-3440-9, en
FEF, Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Turin.
info@etf.it





periodicidad anual.

URL: <http://www.etf.eu.int/>

Combating age barriers in employment: a European portfolio for good practice.

WALKER A., TAYLOR P. (eds.)

Fundación europea para la mejora de las condiciones de vida y del trabajo
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 220 p.

ISBN 92-828-0412-7, en

EUR-OP, L-2985 Luxemburgo,

o en las oficinas nacionales de venta

Cat. no.: SX-05-97-454-EN-C

EN

Comienza a apreciarse entre los Estados Miembros y la Unión Europea un cierto replanteamiento de las actuales tendencias hacia la jubilación anticipada y la retirada temprana del empleo. Este informe utiliza estudios efectuados en diversos puntos de la UE con el objetivo de documentar y evaluar iniciativas tanto en el sector público como en el privado para luchar contra los límites de edad en el empleo, y particularmente en la contratación y la formación. Esta carpeta presenta más de 150 ejemplos de buenas prácticas de gestión de las edades de los trabajadores. Su intención prioritaria es informar y estimular intervenciones positivas para una fuerza de trabajo que envejece, proporcionando ejemplos prácticos de diferentes organizaciones públicas o privadas que han intentado minimizar el impacto de los límites de edad en el puesto de trabajo.

Under one roof: The integration of schools and communities services in OECD countries.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE

París: OCDE, 1998, 65 p.

(Programme on Educational Building, PEB)

ISBN 92-64-16110-4, en

OECD Publications Service,

2 rue Andre-Pascal,

75775 Paris Cedex 16, France

EN FR

En los últimos años han surgido una serie de iniciativas con la intención de integrar en centros escolares una serie de servicios comunales, incluyendo la formación de adultos y otros servicios sociales

y asistenciales. Estas tendencias aspiran a coordinar con mayor eficacia servicios que suelen hallarse separados, optimizando además el uso de edificios y equipamientos educativos cada vez más complejos y costosos. Este informe parte de los textos presentados a una conferencia celebrada en Estocolmo en 1996 y presenta estudios de caso efectuados en Finlandia, Italia, Japón, Países Bajos, Quebec, Suecia y el Reino Unido.

Staying ahead: In-service training and teacher professional development.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE

París: OCDE, 1998, 176 p.

ISBN 92-64-16076-0, en

OECD, 2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

oecd@oecd.org

EN FR

El texto examina las formas mediante las que formadores y maestros de diferentes países desarrollan sus conocimientos, comprensión, competencias y técnicas en el curso de sus carreras. Analiza en particular la forma en que los diferentes tipos de formación y desarrollo del personal docente hacen posible la mejora y el cambio en escuelas y sistemas educativos. El estudio se extiende a ocho países de la OCDE: Alemania, Irlanda, Japón, Luxemburgo, Suecia, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos.

Secondary education in Europe: problems and prospects.

Consejo de Europa

Publicaciones del Consejo de Europa:
Estrasburgo, 1997, 232p.

ISBN 92-871-3220-8, en

Publicaciones del Consejo de Europa,

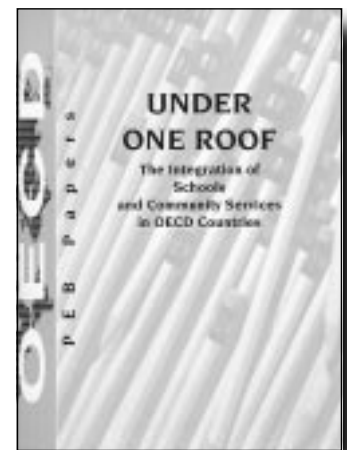
B.P. 431 R6,

F-67006 Strasbourg Cedex,

publishing@coe.fr

EN FR

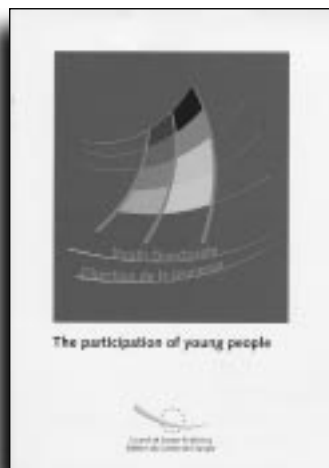
Esta publicación reúne las conclusiones de los informes individuales presentados para cada país sobre el tema general del proyecto "una enseñanza secundaria para Europa". Abarca los temas y las cuestiones que afronta la enseñanza secundaria, con diferentes grados de análisis y de detalle. Una de sus principales conclusio-





nes es que la enseñanza secundaria resulta más esencial que nunca para un sistema educativo, y que jamás ha resultado más necesaria: de hecho, supone para todos los adolescentes una fase obligatoria en su carrera educativa, con consecuencias de la máxima importancia para su vida posterior.

de la situación socioeconómica de los jóvenes de Europa. Centrado prioritariamente en las similitudes entre los diversos países europeos, el informe pretende contribuir a comprender mejor la convergencia general de las condiciones modernas de los jóvenes en Europa, y por tanto a la elaboración de directrices políticas.



What secondary education for a changing Europe?: trends, challenges and prospects.

LUISONI P.

Consejo de Europa

Publicaciones del Consejo de Europa:
Estrasburgo, 1997, 132p.

ISBN 92-871-3414-6, en

Publicaciones del Consejo de Europa,
B.P. 431 R6,

F-67006 Strasbourg Cedex,

publishing@coe.fr

EN FR

The participation of young people.

Comité Director Europeo para la Cooperación Intergubernamental en el Campo de los Jóvenes, CDEJ; Consejo de Europa - Dirección de la Juventud
Consejo de Europa: Estrasburgo, 1997, 34p.

ISBN 92-871-3235-6, en

Consejo de Europa,

B.P. 431 R6,

F-67006 Strasbourg Cedex,

Fax: 33.03.8841-2780

EN FR



Entre 1991 y 1996, el Consejo de Europa llevó a cabo un ambicioso proyecto denominado "Una enseñanza secundaria para Europa". Este presentaba dos elementos: El primero consistía en un análisis del desarrollo, las tendencias y las innovaciones en la enseñanza secundaria de los países participantes en el proyecto educativo de esta institución, concediendo una atención particular a la creación de metas y objetivos, los contenidos curriculares y los métodos didácticos, la orientación y el asesoramiento, y la evaluación y certificación; el segundo elemento era un análisis del puesto que ocupa Europa en cuanto a currículos de la escuela secundaria y actividades extracurriculares. Este texto es el informe resultante de la conferencia final celebrada en Estrasburgo los días 2 al 5 de diciembre de 1996.

En la moderna sociedad, los jóvenes experimentan dificultades para encontrar su papel. Con frecuencia se considera a los jóvenes como un problema más que como un recurso para la sociedad. Este estudio del Comité Director Europeo para la Cooperación Intergubernamental en el Campo de los Jóvenes propone una serie de recomendaciones para promover la participación juvenil, particularmente a escala local. Se halla dividido en tres secciones: 1) descripción de los términos "participación" y "participación juvenil"; 2) recomendaciones de tipo práctico, y 3) observaciones.

Education for all?

UNICEF - International Child Development Centre, ICDC
Florenca: UNICEF - ICDC, 1998, 135 p.
(Informe de supervisión regional del proyecto MONEE, 5)

ISSN 1020-6728

ISBN 88-85401-38-4

UNICEF - ICDC,

Piazza Santissima Annunziata 12,

I-50122 Florenca,

Tel.: 39-55-234.5258,

Fax: 39-55-2448.17,

e-mail: ciusco@unicef-icdc.it

EN



European Youth Trends 1998.

Consejo de Europa

Publicaciones del Consejo de Europa:
Estrasburgo, 1997, 41p.

(CEJ/RECHERCHE (98)2, 97/3)

Publicaciones del Consejo de Europa,

B.P. 431 R6,

F-67006 Strasbourg Cedex

EN

Este informe de los Corresponsales Nacionales de Investigación sobre la Juventud aspira a extraer tendencias comunes

La política educativa ha sido en los últimos años centro de intensos debates en todo el mundo. En el caso de los 27 paí-



ses que este informe examina, la política educativa afronta desafíos similares: en primer término, el reto de proteger los logros educacionales positivos de las últimas décadas, y en segundo lugar, la necesidad de adoptar nuevos mecanismos en la enseñanza y otros campos de la política pública, dada la transformación de las economías y las sociedades. Este informe sobre la enseñanza en la Europa Central y del Este, la Comunidad de Estados Independientes y las Repúblicas Bálticas contribuye a la labor de UNICEF de promover la educación como un derecho fundamental para los niños.

Industrie und Dienstleistungen im Zeitalter der Globalisierung.

GRÖMLING M., LICHTBLAU K.,

WEBER A

Colonia: Deutscher Instituts-Verlag GmbH, 1998, 462 p.

ISBN 3-602-14459-3

div@iwkoeln.de

DE

Los autores repasan las tendencias evolutivas más importantes en los cambios estructurales, considerando la perspectiva tanto alemana como internacional. Concluyen que la globalización no ha conllevado una pérdida radical de empleos sino al contrario, pues desde 1980 se han creado más de 75 millones de empleos en toda la OCDE. Refutan asimismo la teoría de la desindustrialización, pues en realidad el sector manufacturero de los países industrializados contribuye tanto hoy en día a la riqueza de los mismos como lo hacía hace 25 años. Son numerosos los servicios que revierten hoy en día en una mayor demanda a la industria, lo que ha generado un crecimiento conjunto de estos dos sectores hasta el punto de hacerse inseparables y complementarios. Los países industriales fuera de Europa, y en particular los EEUU, parecen estar mejor preparados para afrontar los desafíos de la evolución estructural.

Key qualifications in work and education.

NIJHOF W.; STREUMER J

Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998, 274 p.

ISBN 0-7923-4864-8

Kluwer Academic Publisher,

*Postbus 17,
3300 AA Dordrecht
EN*

Esta publicación se ocupa de las cualificaciones clave en el mundo del trabajo y de la enseñanza y se compone de tres secciones. La Sección 1 se centra en la noción de las cualificaciones clave y otras como las de cualificaciones nucleares, "competencias y competición" y cualificaciones generales. La Sección 2 expone y analiza los diversos sistemas y/o programas de cualificación aplicados en los Estados Unidos de América, el Reino Unido, los Países Bajos y la República Federal de Alemania, respectivamente. La Sección 3 examina el tema de las cualificaciones clave dentro de la investigación y de la práctica.

Unión Europea: políticas, programas y participantes

Report of the Business Environment Simplification Task Force, BEST: volume 1; volume 2.

BEST task force; Comisión Europea
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 25 p. (v.1);
73 p. (v.2)

ISBN 92-828-3418-2 (v. 1), en

ISBN 92-828-3431-X (v. 2), en

DG XXIII/A/1;

Rue de la Loi 200

B-1049 Bruselas, Bélgica,

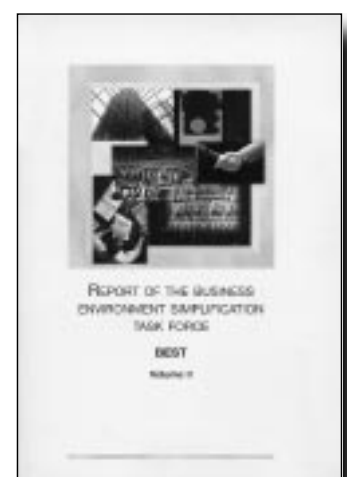
Fax: +32 2 295 9784;

seija.gross@dg23.cec.be

Cat. no.: CT-79-98-002-EN-C

EN FR DE IT NL DA

Este informe de la Task Force BEST contiene recomendaciones para mejorar la calidad de la legislación y eliminar los obstáculos innecesarios que limitan el desarrollo de las empresas europeas, y en particular de las PYMEs. Incluye cinco secciones divididas en 19 recomendaciones clave. Dichas secciones son: 1) la mejora de la administración pública; 2) nuevos sistemas educativos y formativos; 3) condiciones de empleo y de trabajo; 4) acceso a la financiación, y 5) acceso a nuevas tecnologías y fomento de las innovaciones. El Volumen 1 contiene las recomendaciones detalladas y el Volumen 2 las recomendaciones adicionales elaboradas por los grupos de trabajo. BEST





plantea algunas recomendaciones importantes con respecto a la enseñanza y la formación y a la necesidad de iniciar una cultura empresarial en las escuelas y desarrollar ésta en los sistemas formativo y de la enseñanza superior.

URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg23/smepol//best1en.pdf>

Report of the high level panel on the free movement of persons: chaired by Mrs. Simone Veil: presented to the Commission on 18 March 1997.

Comisión Europea
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 102 p.
ISBN 92-828-0409-7, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo,
o en las oficinas nacionales de venta
Cat. no.: C1-05-97-349-EN-C
EN FR DE

Este informe del comité experto contiene una serie de medidas concretas para garantizar un mayor acceso individual al derecho de libre circulación de las personas dentro de la UE. Como conclusión principal afirma que, exceptuando unos pocos casos, las condiciones legislativas generales que garantizan la libre circulación de las personas se hallan implantadas, y que la mayoría de los problemas individuales pueden resolverse sin modificar la legislación. No obstante, también resalta particularmente la necesidad de mejorar la cooperación entre los Estados Miembros, sobre todo en las regiones fronterizas, a fin de garantizar una mejor formación de los responsables y dedicar más atención a la protección del derecho individual. El Capítulo 5 analiza específicamente la movilidad dentro de la enseñanza, la educación y la investigación.
URL: <http://europa.eu.int/comm/dg15/en/index.htm>

Comunicación de la Comisión de directrices para la acción: los planes nacionales de acción para el empleo

Comisión Europea
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 14 p.
(Documents COM, (98) 316)
ISSN 0254-1475, en
ISBN 92-78-36319-7, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo,
o en las oficinas nacionales de venta
Cat. no.: CB-CO-98-325-EN-C
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Esta comunicación examina los objetivos que se han propuesto los Estados Miembros dentro de sus Planes Nacionales de Acción (PNAs) y si éstos corresponden a los contenidos y fines perseguidos por las Recomendaciones sobre el Empleo de 1998 adoptadas en diciembre de 1997 por el Consejo como parte de la Estrategia Europea para el Empleo. El texto demuestra la existencia de un compromiso común por alcanzar progresos en el empleo y lograr una aplicación política y más transparente de los objetivos adoptados por común acuerdo para la política de empleo. Con respecto a los contenidos, pueden distinguirse los siguientes elementos positivos: 1) el objetivo político de instaurar una política activa de empleo; 2) el reconocimiento de la necesidad de conferir una mayor dimensión local a la política de empleo; 3) la necesidad de desarrollar y modernizar el Servicio Público de Empleo (SPE); 4) reconocimiento de la importancia que tiene mejorar los niveles de conocimientos y competencias – se considera particularmente esencial el papel que han de desempeñar las formaciones de aprendizaje y otras –, y 5) la mayor participación de los agentes sociales.

URL: <http://europa.eu.int/comm/dg05/empl&esf/naps/naps.htm>

Evolución de un servicio europeo en favor de la movilidad y el empleo - Informe sobre las actividades de la red EURES en 1996-97 con arreglo al apartado 3 del artículo 19 del Reglamento (CEE) nº 1612/68

Comisión Europea
Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 22 p.
(Documents COM, (98) 413 final)
ISSN 0254-1475, en
ISBN 92-78-37591-8, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburgo,
o en las oficinas nacionales de venta
Cat. no.: CB-CO-98-424-EN-C
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

EURES es una red europea del empleo ideada para facilitar la movilidad de los trabajadores dentro del Espacio Económico Europeo, en el contexto de la emergente Estrategia europea del empleo. Este informe describe la red EURES y evalúa sus principales evoluciones y logros en 1996-97, exponiendo asimismo algunos de los desafíos que deberá afrontar EURES



en los próximos años.
<http://europa.eu.int/jobs/eures>

Tableau de bord 1997: follow-up to the conclusions of the Essen European Council on employment policies.

Comisión Europea - DG V
 Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 231 p.
 (Empleo y mercado de trabajo)
 ISBN 92-828-1893-4, en
IAS, Institute for Applied Socio-Economics,
Novalisstr. 10,
D-10115 Berlín,
Fax: 49-30-282.6378,
eurocontact@ias-berlin.de
 EN FR DE

Esta es la versión de 1997 del Tableau de bord (Cuadro sinóptico), publicado por primera vez en 1994. Su objetivo es presentar un esquema de las principales políticas y programas de empleo implantadas en cada Estado Miembro. Se trata de un instrumento para evaluar el avance hacia una reforma estructural de los mercados de trabajo, incluida en las medidas de seguimiento a la Decisión del Consejo de Essen de diciembre de 1994. Presenta el siguiente desglose temático: 1) formación profesional: mejora de los sistemas educativo y formativo, promoción de la formación permanente, adaptación a los cambios, medidas recientes; 2) incremento de la densidad del empleo en el crecimiento: organización más flexible del trabajo, políticas de ingresos, promoción de iniciativas, medidas recientes; 3) reducción de los costes no salariales del factor trabajo; 4) mejora de la eficacia de la política de empleo, y 5) mejora de las medidas de apoyo a grupos particularmente afectados por el paro.

Dissemination and commercialisation of training products: guidelines for promoters of training projects.

Comisión Europea - DG XXII
 Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 37 p.
 ISBN 92-828-2375-X, en
DG XXII B7-0/31
Comisión Europea,
Rue de la Loi 200,
B-1049 Bruselas,
Fax: 32-2-296.4259
 EN

Desde la puesta en marcha del programa de acción Leonardo da Vinci para la formación profesional, la difusión se ha convertido en un tema de importancia creciente. Varios documentos de la Comisión, como el Vademecum y los formularios comentados de solicitud, reconocen dicha importancia. Estas orientaciones tienen por objetivo explicar claramente a promotores de proyectos pasados, actuales o futuros, la importancia de la difusión, lo que ésta supone, la forma de lograrla, el momento de planificarla y realizarla, y direcciones y mecanismos de asistencia.

Analysis of the results of studies on vocational training in Europe: Findings of the COMMETT, EUROTECNET, FORCE, LINGUA and PETRA programmes.

Comisión Europea - DG XXII
 Luxemburgo: EUR-OP, 1998, 69 p.
 ISBN 92-828-2600-7, en
DG XXII B7-0/31
Comisión Europea,
Rue de la Loi 200,
B-1049 Bruselas,
Fax: 32-2-296.4259
 Cat. no.: C2-11-97-568-EN-C
 EN

Esta publicación resume los resultados de todos los estudios efectuados por programas anteriores. Se ocupa de cada uno de éstos con una estructura similar. La primera parte de cada sección, centrada en uno de los cinco antiguos programas, presenta un análisis de resultados de los estudios efectuados sobre el cumplimiento de los objetivos estipulados para el programa concreto por las correspondientes Decisiones del Consejo, mientras que la segunda parte analiza la importancia de dichos resultados para otras políticas esenciales de formación profesional de la Comisión Europea, incluyendo las esbozadas en su Libro Blanco: "Enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento". Este es el volumen que acompaña al informe: "Leonardo da Vinci - estudios sobre la formación profesional en Europa".





Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education.

LASONEN J., YOUNG M. (ed.)

Comisión Europea

Jyväskylä: Institute for Educational Research, Jyväskylä University, 1998, 290 p.
ISBN 951-39-0108-4

*Institute for Educational Research,
University of Jyväskylä,
POB 35,
FIN-40351 Jyväskylä, Finlandia*
EN

El estudio examina las reformas de los sistemas europeos de enseñanza post-16 y de la formación profesional, y su respuesta al desafío de fomentar la equivalencia de estatus entre la formación profesional inicial y la enseñanza general o académica. Obtiene sus conclusiones partiendo de los estudios de caso efectuados sobre Austria, Inglaterra, Finlandia, Francia, Alemania, Noruega, Escocia y Suecia. Este volumen es el informe final del Proyecto sobre Estrategias Post-16. Este proyecto de dos años se ha llevado a cabo con el apoyo económico de la Comisión de las Comunidades Europeas, dentro de su programa Leonardo da Vinci.

New ways of accrediting the skills and competences acquired through informal learning.

Unidad Nacional de Coordinación del LEONARDO DA VINCI

Dublín: LEONARDO NCU, 1998, 26 p.

*NCU LEONARDO,
189-193 Parnell Street,
IRL-Dublin 1.*

EN

Este seminario, organizado por la UNC Leonardo en colaboración con los organismos respectivos de Dinamarca, Francia y el UK y la DGXXII de la Comisión Europea, atrajo a asistentes procedentes de toda la UE. La reunión forma parte de una serie de ocho encuentros previstos sobre las experiencias y las enseñanzas logradas por el programa LEONARDO. Los

temas de este seminario fueron la determinación de los tipos de aprendizaje informal que requieren una acreditación; la metodología para evaluar y acreditar estos aprendizajes informales; la aceptación y la valorización de los aprendizajes informales, y temas correspondientes a la transferencia a nivel europeo de la evaluación y acreditación de aprendizajes informales. El Seminario agrupó y difundió las mejores prácticas registradas entre las diversas experiencias de los asociados al programa LEONARDO DA VINCI, desde instituciones formativas o educativas a organismos nacionales de acreditación, grandes empresas, PYMEs, asociaciones sectoriales, agentes sociales o agentes de la industria.

Situación actual de la formación profesional en América Latina y en el Caribe.

Comisión Europea - DG XXII

Luxemburgo: EUR-OP, 1997, 78 p.

(Studies, 9)

ISBN 92-827-4569-4, en

EUR-OP, L-2985 Luxemburgo,

o en las oficinas nacionales de venta

Cat. no.: C2-98-96-970-EN-C

EN ES

Esta publicación desea contribuir a una mejor comprensión del papel de la formación profesional en América Latina. Se halla dividida en dos secciones. La sección primera expone las ideas y tendencias generales de los principales sistemas de formación profesional en la actual situación de América Latina, examina los respectivos papeles del sector público y privado, los límites que afronta la formación profesional, el papel de las formaciones privadas o internas a las empresas, el de las organizaciones no gubernamentales, la actual participación en programas de la UE y los límites, problemas y efectos positivos de la ayuda internacional. La Sección 2 incluye los informes regionales para las siguientes zonas: el Pacto Andino, el Caribe, Centroamérica, Mercosur, Chile y Méjico.



Estados Miembros

AT **Bildungswege: von der Schule zur Weiterbildung.**

LENZ W

Viena: Studienverlag Wien-Innsbruck, 1998, 368 p.

ISBN 3-7065-1262-9

Studienverlag Wien-Innsbruck,
Postfach 104,

A-6010 Innsbruck

DE

En este libro se reúnen trabajos científicos centrados en cuestiones actuales educativas. Estas se analizan desde la perspectiva de la pedagogía escolar, la psicología pedagógica, la pedagogía social y bajo aspectos sistemáticos. Se examinan asimismo cuestiones relativas a la formación continua. Además, el volumen ofrece a profesores y alumnos, científicos y profesionales de la práctica una interesante visión de la investigación educativa.

D **Technisch-organisatorische Innovation und Qualifikation.**

ZAREMBA J. H. (eds.)

Bundesinstitut für Berufsbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1998, 250 p.

ISBN 3-7639-0823-46, de

Wl Bertelsmann Verlag,

Auf dem Esch 4,

33619 Bielefeld,

Fas: 05-21-911.0179,

wbv@wbv.de

DE

Este volumen de recopilación informa sobre los resultados de la cooperación entre Bremen/Baja Sajonia y Portugal. Expertos del mundo científico y económico han contribuido a él con sus ponencias p.e. sobre la formación profesional en relación con la integración CIM (fabricación integrada por ordenador) y la fabricación apoyada por técnicas CNC (control numérico computerizado), utilizadas por los modelos de producción "ligera" y las estrategias totales de desarrollo de cualificaciones. Los autores analizan también los idearios programáticos de la formación inicial y continua, los nue-

vos campos de cualificación, y plantean reflexiones sobre los sistemas didácticos. El volumen se cierra con ponencias sobre el trabajo en programas e iniciativas comunitarias europeas y con conclusiones generales para el diseño de proyectos internacionales. Esta publicación recoge los textos presentados en el seminario europeo sobre "Redes y Cualificaciones" celebrado en Bremen.

DK **De tekniske skolers vidunderlige verden: samarbejder om efteruddannelse.**

Teknisk Skoleforening

Odense: Teknisk Skoleforening,

1998, 30 p.

ISBN 87-7881-059-0

Erhvervsskolernes Forlag,

Munkehaven 28

DK-5220 Odense SØ

DA

En respuesta a lo propuesto por el Ministerio de Educación Danés, la Asociación de Institutos Técnicos ha publicado este informe sobre las actuales iniciativas de cooperación entre las escuelas profesionales danesas. El ministerio danés propuso la creación de nuevas entidades legales cuya misión consistiera en informar a la industria y a la población adulta sobre la formación profesional continua y la educación de adultos. Estas entidades serían también responsables de desarrollar la cooperación local entre los centros escolares y de otras tareas hasta ahora facultad de las escuelas profesionales y las organizaciones locales. La Asociación de Institutos Técnicos teme que estas nuevas entidades den lugar simplemente a una mayor burocracia. Como alternativa, la Asociación propone que las escuelas profesionales inicien una cooperación voluntaria con otras escuelas. La publicación describe iniciativas de cooperación con éxito entre escuelas profesionales y otras organizaciones. Se muestran experiencias de cooperación realizadas entre ámbitos muy distintos: el sector económico privado, los participantes de la formación continua, las materias, centros regionales de consulta, etc. El objetivo del





informe es ofrecer posibilidades para iniciativas que surjan de la cooperación de las escuelas profesionales con el campo de la educación de adultos y la formación profesional continua.

F Titres et diplômes homologués.

Commission technique d'homologation;
Centre INFFO

Paris La Defense: Centre INFFO,
1998, 427 p.

ISSN 0769-0142, fr

ISBN 2-911577-29-9, fr

Centre INFFO,

Tour Europe cedex 07,

F-92049 Paris-la-Defense

FR

Este repertorio contiene todos los títulos y certificados homologados, desde el Boletín oficial de recapitulación de 21 de agosto de 1980 hasta el Boletín oficial de 18 de abril de 1998. Se desglosa en tres secciones, con anexos. Una primera parte documental presenta la homologación (definición, objetivos y procedimientos) y los textos de referencias. La segunda sección enumera los 4.152 títulos y certificados homologados desde 1981. La tercera sección, de carácter analítico, incluye tres índices que permiten efectuar una búsqueda rápida y eficaz: el índice de los ámbitos de formación, el índice de los niveles formativos y el índice de los centros formadores.

Repenser l'économie du travail. De l'effet d'entreprise à l'effet sociétal.

GAZIER B. et al.

Toulouse: Octares, 1998, 195 p.

Este homenaje a Jean-Jacques Silvestre, economista desaparecido en 1995, ha sido buen motivo para analizar la situación actual de la economía del trabajo. En la década de 1970, las comparaciones efectuadas en el Laboratoire d'économie du travail (LEST) entre empresas francesas y alemanas demostraron que la construcción social de las categorías de trabajadores franceses y alemanes, partiendo de sus modalidades de formación, conllevaba comportamientos diferentes en cuanto al trabajo, la cooperación y la movilidad, a los que las empresas respondían con diferencias de organización del tra-

bajo y de remuneración. Esta observación dio lugar a crear un proyecto de investigación sobre el denominado "efecto societal", al que se asociaron un sociólogo y un economista, M. Maurice y F. Sellier. Los diferentes textos que esta obra incluye, sobre la determinación de estructuras salariales, la teoría del capital humano y cuestiones relativas a la gestión en tiempos de crisis, ilustran las numerosas contribuciones de Silvestre a la renovación de la economía del trabajo. La línea por él desarrollada a partir del análisis societal ha permitido un avance fundamental en la teorización de las relaciones entre empresa y sociedad, y ha abierto nuevas vías de investigación.

I La formazione professionale cofinanziata dal Fondo sociale europeo nelle aree obiettivo 1.

BULGARELLI A.

Osservatorio Isfol (Rome) 1,
1998, p. 180-220

ISSN 0391-3775

Isfol,

Via G. B. Morgagni 33,
I-00161 Roma

IT

Las estrategias de "desarrollo de recursos humanos" definidas en el Marco Comunitario de Apoyo (MCA) son muy innovadoras si se comparan con el sistema tradicional italiano de la formación profesional. En particular, se han adoptado los siguientes objetivos: por vez primera en la historia de la política pública, una formación profesional continua para los asalariados; la integración del desarrollo de los recursos humanos en las políticas sectoriales y de creación de empresas; iniciativas contra el paro de larga duración; segmentos vulnerables e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Estas estrategias diversificadas reciben el apoyo de una asistencia técnica y unas actividades formativas destinadas a los departamentos de programación y a los gestores de Programas Operativos (PO), así como a las organizaciones impartidoras de la formación





NL **Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1998: proceedings van de Onderwijs Research Dagen 1998 te Enschede.**

PIETERS J. et al. (eds.)

Enschede: Twente University Press, 1998,

304 p.

ISBN 90-36511-38-0

NL

Esta publicación recopila los diversos documentos presentados durante las Jornadas de Investigación Educativa (JIE) celebradas en Enschede. Estas trataron los siguientes temas: currículos; docencia e instrucción; educación y sociedad; metodología y evaluación; formación docente y comportamiento docente; formación profesional, comercial y de adultos; enseñanza superior; política y organización educativas; teleformación.

Internationalisering in regionale opleidingen centra: van de rand naar de hoed.

VAN DER VEUR D.

Max Goote Kenniscentrum voor Beroeps-
onderwijs en Volwasseneneducatie, MGK
BVE

Amsterdam: MGK BVE, 1997, 92 p.

ISBN 90-75743-16-5

MGK BVE,

Wibautstraat 4,

1091 GM Amsterdam

NL

Se trata de un informe que interpreta el estudio elaborado sobre aplicación de la política gubernamental de internacionalización de la formación profesional y la educación de adultos. El objetivo de este estudio es investigar si el creciente interés del gobierno por internacionalizar el sector de la formación profesional y la educación de adultos (BVE) influye -y en caso afirmativo, de qué manera- sobre las actividades concretas (estructurales) de internacionalización dentro de los Centros Regionales de Formación (ROCs).

P **Sistema de acediação de entidades formadoras.**

CARDIM M.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade,
MTS

Lisboa: MTS, 1998, CICT

Sociedade e Trabalho (Lisbon) 2,

1998, p. 32-43

ISSN 0873-8858

*Centro de Informação Científica
e Técnica,*

Praça de Londres 2-s/l,

P-1901 Lisbon Codex

PT

La mejora de la calidad de la oferta formativa y la utilización juiciosa de los fondos comunitarios y nacionales para financiar la formación profesional portuguesa han hecho necesario arbitrar un sistema de acreditación de instituciones formativas. Dicho sistema debía también contribuir a estructurar el sistema de la formación profesional, a dar credibilidad a la oferta formativa y rentabilidad a todo el sector de la formación. El diseño y creación del sistema partió de la idea de que la formación no constituye un fin por sí misma, sino más bien un medio o una alianza estratégica destinada a proteger objetivos más amplios. Como tal, el desarrollo de este sistema abarca todas las fases que van desde el diagnóstico de necesidades hasta la evaluación de las actividades formativas. De conformidad con ello, al concepto de la calidad de la formación se superponen otros elementos: la importancia de los objetivos formativos, la idoneidad de los recursos y la utilidad de los resultados. En este sentido, la evaluación de las instituciones formativas requiere conocer en qué consiste la labor esencial de las mismas.

FIN **Koulutusalan sanasto.**

Opetushallitus, Oph

Helsinki: Opetushallitus, 1998, 379 p.

ISBN 952-13-0200-3

*National Board of Education/ Sales,
PL 380,*

00531 Helsinki, Finlandia

FI

Con este glosario se aspira a dar mayor consistencia al empleo del vocabulario educativo. Contiene los términos más esenciales en finés, sueco, inglés, francés, alemán y ruso. Agrupa más de 3000 términos de búsqueda. Incluye en sus páginas finales una relación de sectores educativos y campos de estudio en diferentes idiomas.





IVETA '97 Conference proceedings: the challenges of the 21st century for vocational education and training.

LASONEN J. (ed.)

Institute for Educational Research
Jyväskylä: Institute for Educational Research, Jyväskylä University, 1997, 466 p.
ISBN 951-39-0035-5

*Instituto de Investigación Educativa,
Jyväskylä University, POB 35,
FIN-40351 Jyväskylä, Finlandia*

EN

Este informe reúne los documentos presentados en la Conferencia de la IVETA 97 (International Vocational Education and Training Association) celebrada en Helsinki, Finlandia. Los textos se han agrupado en cuatro secciones: 1) los desafíos del siglo XXI a la formación profesional desde una perspectiva global, nacional y regional; 2) las interrelaciones entre el papel y las responsabilidades de la vida laboral y la formación profesio-

nal; 3) las oportunidades para enriquecer la formación profesional inicial o continua por aplicación de la filosofía y los métodos de la educación de adultos; 4) la implantación de normas y cualificaciones nacionales: implicaciones para el mercado de trabajo internacional.

UK Education and Training in the European Union.

MOSCHONAS A.

Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 1998, 158 p.

ISBN 1-84014-067-4

EN

Un examen de las iniciativas e intervenciones de la UE en lo relativo a la formación profesional. Presenta una serie de cuadros como apéndice e incluye una evaluación de las deficiencias y contradicciones observables en las actividades de la UE.





Miembros de la red documental del CEDEFOP

<p>B</p> <p>FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) Bd. Tirou 104 B-6000 Charleroi Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretary) +32.71.20 61 73 (S.Dieu) Fax: +32.71.20 61 98 Ms. Sigrid Dieu (Chef de Projets) Email: sigrid.dieu@forem.be Mme Isabelle Hupet (Secrétaire assistante) Email: isabelle.hupet@forem.be WWW Site: http://www.forem.be</p> <p>VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding) Keizerlaan 11 B-1000 Brussels Tel.: +32.2.506 04 58-459 Fax: +32.2.506 04 28 Mr. Philippe De Smet (Literature researcher) Email: pdsmet@vdab.be Mr. Reinald van Weydeveldt (Documentation) Email: rvweydev@vdab.be WWW Site: http://www.vdab.be</p>	<p>D</p> <p>BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Referat K4 Fehrbelliner Platz 3 D - 10707 Berlin Tel.: +49.30.8643-2230 (BC) +49.30.8643-2445 (SB) Fax: +49.30.8643-2607 Dr. Bernd Christopher Email: christopher@bibb.de Ms. Steffi Bliedung Email: bliedung@bibb.de WWW Site: http://www.bibb.de</p>	<p>FIN</p> <p>NBE (National Board of Education) Hakaniemenkatu 2 P.O.Box 380 FIN-00531 Helsinki Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls) +358.9.77 47 72 43 (A. Mannila) +358.9.77 47 71 24 (M. Kyro) Fax: +358.9.77 4778 65 Mr. Matti Kyro Email: matti.kyro@oph.fi Ms. Liisa Hughes Email: liisa.hughes@library.jyu.fi Ms. Arja Mannila Email: Arja.Mannila@oph.fi WWW Site: http://www.oph.fi</p>	<p>I</p> <p>ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) Via Morgagni 33 I-00161 Roma Tel.: +39.06.44 59 01 Fax: +39.06.44 29 18 71 Mr. Alfredo Tamborlini (General director) Mr. Colombo Conti (Head of Documentation) Mr. Luciano Libertini Email: isfol.doc2@iol.it (Library) WWW Site: http://www.isfol.it/</p>
<p>DK</p> <p>DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers) Rigsgade 13 DK-1316 København K Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301 Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14 Ms. Pia Cort (Research assistant) Email: pc@mail.delud.dk Ms. Merete Heins (Librarian) Email: mh@mail.delud.dk</p>	<p>GR</p> <p>OEEK (Organization for Vocational Education and Training) 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-Athens Tel.: +30.1.976 44.64 +30 1.976 44 84 (E. Barkaba) Fax: +30.1.976 44.64 +30 1.976 44 84 (E. Barkaba) Mr. Loukas Zahilas (Director) Email: zalouk@hol.gr Ms. Ermioni Barkaba (Head of Documentation) WWW Site: http://www.forthnet.gr/oEEK/</p>	<p>F</p> <p>Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) Tour Europe Cedex 07 F-92049 PARIS la Défense Tel.: +33.1.41 25 22 22 Fax: +33.1.47 73 74 20 Mr. Patrick Kessel (Director) Email: kessel@centre-inffo.fr Mr. Stéphane Héroult (Documentation department) Ms. Danièle Joulieu (Head of Documentation) Email: cidoc@centre-inffo.fr WWW site: http://www.centre-inffo.fr</p>	<p>L</p> <p>Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg 2, Circuit de la Foire internationale B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 Luxembourg Tel.: +352.42 67 671 Fax: +352.42 67 87 Mr. Ted Mathgen Email: daniele.menster@batel.lu</p>
<p>IRL</p> <p>FAS (The Training and Employment Authority) P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Tel.: +353.1.607 05 36 Fax: +353.1.607 06 34 Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information) Email: careym@iol.ie Ms. Jean Wrigley (Librarian) WWW Site: http://www.fas.ie</p>	<p>E</p> <p>INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Condesa de Venadito, 9 E-28027 MADRID Tel.: +34.91.585 95 82 +34.91.585 95 80 (M. Las Cuevas) Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87 Mr. Juan Cano Capdevila (Deputy Director) Ms. Maria Luz de las Cuevas (Info/Doc) Email: mluz.cuevas@inem.es WWW Site: http://www.inem.es</p>	<p>NL</p> <p>CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training) Pettelaarpark 1 Postbus 1585 NL-5200 BP's-Hertogenbosch Tel.: +31.73.680 08 00 +31.73.680 07 29 (M. Nieskens) +31.73.680.07.81 (E. van Hooft) Fax: +31 73 612 34 25 Ms. Marian Nieskens Email: MNieskens@cinop.nl Ms. Emilie van Hooft Email: Ehoof@cinop.nl WWW Site: http://www.cinop.nl</p>	



Organizaciones asociadas

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tel.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tel.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfes.mf@gt.net.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfes/dfeshome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tel.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio
(Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieczko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



**Últimos
números
en español**



N°12/1997 ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo

Contratación, carreras individuales y distribución del capital humano

- Tendencias en el mercado de trabajo y necesidades de información: sus efectos sobre las políticas de personal (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- La contratación en una gran empresa europea (Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö)

El papel de las cualificaciones y certificados formales

- Títulos, competencias y mercados de trabajo en Europa (Louis Mallet et alii)
- La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? (Vincent Merle)
- La empresa española ante el nuevo sistema de formación profesional (Valeriano Muñoz)

La formación fuera del sistema educativo formal

- La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías (Jens Bjørnåvold)
- ¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad (Jens Bjørnåvold)

El apoyo al ciudadano y la actuación de éste

- Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional (Karen Schober)
- Aprendizaje autodirigido en el mundo del trabajo (Gerald A. Straka)



N°13/1998 ¿Quién paga la formación? Políticas de financiación de la formación profesional

La financiación de la formación profesional: temas políticos

- La enseñanza, la formación y la economía (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- La financiación de la formación profesional en la UE. Algunas cuestiones (Gregory Wurzburg)

Algunas políticas de financiación de la formación profesional

- Tasas, permisos de formación y estímulos en convenios colectivos que incentivan la inversión en formación de empresas y ciudadanos (Vladimir Gasskov)
- La aplicación de principios comerciales al sistema de formación de Inglaterra y Gales (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Las políticas de intervención estatal en el campo de la formación profesional suplementaria (Yrjö Venna)
- Alternativas de financiación de la formación profesional: el ejemplo de los países emergentes latinoamericanos (David Atchoarena)

Las empresas y la financiación de la formación profesional

- La inversión de las empresas en la formación profesional continua (Norman Davis)

Aspectos del debate político: el Este y el Oeste

- La financiación de la enseñanza profesional en Rusia: cuestiones y alternativas (Ivo Gijssberts)
- Entrevista sobre la financiación de la formación profesional en la República Federal Alemana (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



Nº14/1998 ¿Cuánto rinde? La medición de beneficios de las inversiones en recursos humanos

El rendimiento de las inversiones: ¿quién paga?; ¿quién se beneficia?

- La financiación de la formación permanente: cuestiones clave (Jittie Brandsma)
- La inversión en recursos humanos: ¿un dilema? (Alexander Kohler)

El beneficio para las empresas y para las personas

- Hacia una tasa de rendimiento de la formación: las investigaciones sobre beneficios de la formación ofrecida por la empresa (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania (Pierre Béret; Arnaud Dupray)

Contabilidad y registro de recursos humanos

- La respuesta está en el viento. La inversión en formación desde la perspectiva de la contabilidad de recursos humanos (Ulf Johanson)
- Un trato equivalente para inversiones de capital e inversiones formativas (Isabelle Guerrero)

La medición de la actividad formativa

- La interpretación las estadísticas formativas en Europa: una advertencia profiláctica (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



Nº. 16/1999 Seguridad en el empleo y evolución de la organización del trabajo - nuevas necesidades formativas

**Próxima
aparición en ver-
sión española**

Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP





Invitación a enviar artículos a la Revista Europea “Formación Profesional”

El Consejo de Redacción de la Revista Europea desea fomentar el envío de artículos por autores que pretendan estimular un debate crítico en torno a la formación profesional, ya sean decisores políticos, investigadores o personas de la práctica en Europa.

La Revista es una publicación del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), que aparece tres veces al año en inglés, francés, alemán y español y disfruta de una amplia difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de las fronteras comunitarias. La Revista desempeña un papel importante en la difusión de informaciones y el intercambio de experiencias sobre la evolución de la política y la práctica de la formación profesional, aportando una perspectiva europea al debate.

En sus próximos números la Revista examinará los temas siguientes:

Innovaciones en la formación profesional

nº 17/99 (mayo-setiembre 1999)

Si desearan escribir un artículo sobre cualquier aspecto de este tema, ya sea a título personal o como representante de una organización, diríjense por favor a:

**Steve Bainbridge, Redactor Jefe, Revista Europea “Formación Profesional”, CEDEFOP; PO Box 27, Finikas, GR -55 102, Salónica (Thermi), Grecia.
Teléfono +30 31 490 111, Fax +30 31 490 174, E-mail: sb@cedefop.gr**

Los artículos deberán enviarse por escrito y acompañados por una disquete con formato word o word perfect, o como anexo a un correo electrónico, también con formato word o word perfect, junto con una breve reseña biográfica, que señale el cargo actual y la organización para la que trabaja. Los artículos tendrán una extensión de 5 a 10 páginas, de 30 líneas por página y 60 pulsaciones por línea. Podrán redactarse en alemán, castellano, danés, finlandés, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés, noruego, portugués o sueco.

Todos los artículos remitidos serán examinados por el Consejo de Redacción, quien se reserva el derecho de decidir su publicación. Se informará a los autores sobre dicha decisión.

Los artículos publicados en la Revista no reflejan necesariamente la opinión del CEDEFOP. Antes al contrario, la Revista supone una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos o incluso contrapuestos.

Si usted piensa y actúa sin fronteras, lea en europeo

Consiga su ejemplar personal: suscríbese a una revista europea

La revista »Formación Profesional« aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de »Formación Profesional« que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La revista la remite la Oficina de Publicaciones de la CEE en Luxemburgo. La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio de la suscripción no incluye el IVA. Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Suscripción anual (tres números): ECU 15; PTA 2.400 (sin IVA); número suelto: ECU 7; PTA 1.110 (sin IVA)



Para evaluar las evaluaciones

El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra

Richard Koch, Jochen Reuling

Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional

Erwin Seyfried

Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación

Wouter Van den Berghe

La garantía de la calidad para la formación en el puesto de trabajo

La formación continua en la empresa: Tendencias en las empresas europeas

Thomas Stahl

La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua?

Thomas Stahl

Estudios de caso

Sistema de acreditación de entidades formativas
Génesis, objetivos y metodología del sistema de acreditación

Carlos Capela

La garantía de la calidad para la formación continua en la pequeña y mediana empresa del artesanado alemán- el ejemplo de la labor formativa del Instituto para la Formación Continua en el Artesanado (ZWH)

Klaus Jenewein, Beate Kramer

Creación de un sistema externo de garantía de la calidad para la enseñanza superior: el ejemplo de Polonia

María Wójcicka