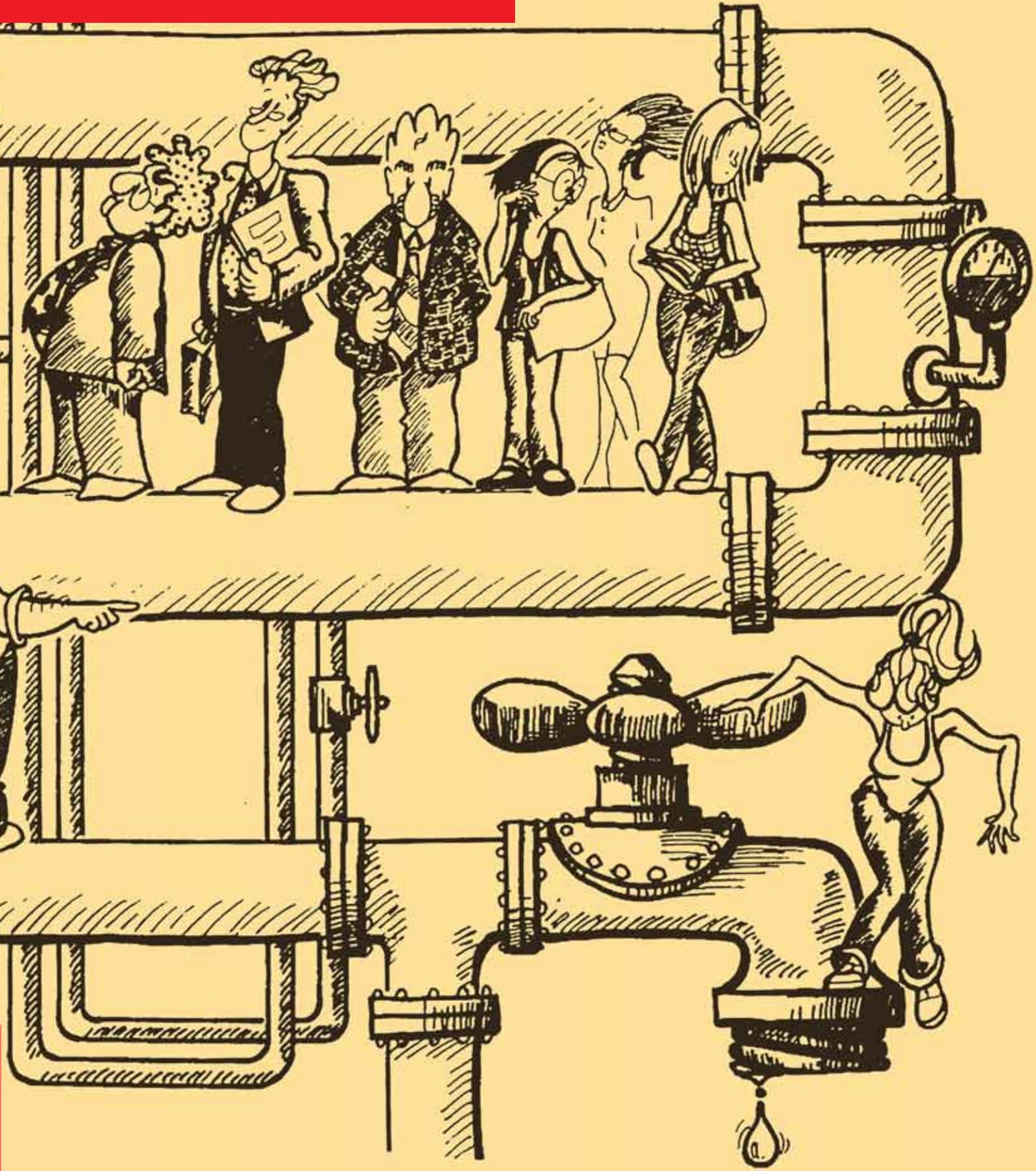


FORMACIÓN

Revista Europea

PROFESIONAL





Cedefop
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional
Europe 123
GR-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)
Dirección postal:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17
E-mail:
info@cedefop.eu.int
Espacio internet de
información:
www.cedefop.eu.int
Espacio internet
interactivo:
www.trainingvillage.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 profesionales de la práctica 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 artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la Revista Europea "Formación Profesional" como parte de las tareas de este organismo.

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

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

La Revista se encuentra incluida en el catálogo de revistas científicas reconocidas por el ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) de Países Bajos, y en el índice IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacción:

Presidente:

Martin Mulder

Universidad de Wageningen, Países Bajos

Steve Bainbridge
Ireneusz Bialecki
Juan José Castillo
Eamonn Darcy

Cedefop, Grecia
 Universidad de Varsovia, Polonia
 Universidad Complutense de Madrid, España
 Training and Employment Authority - FAS, Irlanda,
 Representante del Consejo de administración del Cedefop
 Fundación Europea de Formación (ETF), Turín, Italia
 Universidad de Lisboa, Portugal

Jean-Raymond Masson
Teresa Oliveira
Kestutis Pukelis
Hilary Steedman

Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
 London School of Economics and Political Science,
 Centre for Economic Performance, Reino Unido
 Grupo de investigación LOS de la Universidad de
 Bremen, Alemania

Gerald Straka

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Ivan Svetlik
Manfred Tessaring
Éric Verdier

Cedefop, Grecia

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

Secretaría de redacción:

Erika Ekström
Ana Luísa Oliveira de Pires

Ministerio de Industria, Empleo y Comunicación, Estocolmo, Suecia
 Grupo de investigación Educación y Desarrollo - FCT, Universidad
 Nova de Lisboa, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centro de investigación en educación y formación profesional
 Kaunas, Lituania

Eveline Wuttke

Universidad Johannes Gutenberg, Maguncia (Mainz), Alemania

Redactor jefe:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

Secretaria de la revista:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director
 Stavros Stavrou, Subdirector

Nº de catálogo: TI-AA-05-034-ES-C

Printed in Belgium, 2005

Traductor responsable: Felipe Orobón

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

Maquetación y diseño: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlín

La versión portuguesa es distribuida por:
 DEEP/CID

Portada: Laura Crognale y M. Diamantidi S.A., Salónica

Centro de Informação e Documentação
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade
 Praça de Londres 22º P
 1049-056 Lisboa
 Tél. (351-21) 843 10 36
 Fax (351-21) 840 61 71
 E-Mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Producción técnica DTP: M. Diamantidi S.A., Salónica

Los textos originales se recibieron antes de noviembre 2004

Para otros idiomas, véase lista de oficinas de venta en página III de cubierta.

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

Las opiniones de los autores no reflejan necesariamente la postura del Cedefop. La Revista Europea de la Formación Profesional, al dar la palabra a los protagonistas, presenta análisis y puntos de vista diversificados y en ocasiones contradictorios, contribuyendo así intencionadamente 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 98.



Las visitas de estudio cumplen veinte años

Aunque integrado en el programa Leonardo da Vinci a partir de la decisión del Consejo de 26 de abril de 1999, el Programa comunitario de visitas de estudio existe en realidad desde 1985. Su origen se remonta también a dos resoluciones del Consejo. La primera, adoptada el 25 de junio de 1983 (DO C 166), fijaba medidas para la formación profesional en relación con las nuevas tecnologías de la información; la segunda, fechada el 20 de julio de 1983 (DO C 193), establecía las políticas de formación profesional para el decenio de 1980. El texto de ambas resoluciones invitaba a la Comisión a desarrollar un programa de visitas de estudio destinado a especialistas de la formación profesional.

Los tres objetivos de este programa, definidos en enero de 1985 por la Comisión, conservan hoy su plena actualidad: por un lado, permitir a los especialistas/responsables de la formación profesional (FP) mejorar sus conocimientos sobre aspectos específicos de la política y los programas de FP en otros Estados Miembros; por otro, estimular el intercambio permanente de ideas e informaciones entre los participantes en dicho programa, incluyendo a visitantes y anfitriones en los Estados Miembros, y por último, enriquecer la circulación de informaciones entre los Estados Miembros y a escala comunitaria. Intercambios particularmente útiles para las innovadoras actividades vinculadas a las prioridades de la política comunitaria en el ámbito de la formación profesional.

Así pues, desde sus mismos orígenes este programa permite a las instancias decisorias de políticas de FP intercambiar y debatir temas de interés común a escala europea. En la actualidad, estos temas de interés común se definen tanto en el contexto del proceso de Brujas-Copenhague-Maastricht, como en el contexto común de intervención de los agentes sociales a escala europea y a escala sectorial.

Estas prioridades se hallan registradas en un "Masterplan" para el periodo 2004-2006. El catálogo 2005 de las visitas de estudio refleja esta selección. En 2005, los participantes efectuarán con sus visitas las denominadas "*peer learning view*" o revisiones formativas, en cooperación con los grupos de trabajo de la Comisión.

La ampliación de Europa

En los últimos dos decenios, la Unión Europea ha pasado de 10 a 25 países miembros, e incluso a 31 en el caso de los destinatarios de nuestro programa. Aunque se trate en su mayoría de desplazamientos aéreos, los itinerarios recorridos por estos "peregrinos" de la formación profesional se han alargado, y la distancia media del centro geográfico de Europa hasta su periferia se ha duplicado, por lo menos. Tenemos que tomar ahora en cuenta dos Mediterráneos, uno al norte y otro al sur, nuevas constelaciones de flujos comerciales e intelectuales, y los primeros síntomas de una nueva división del trabajo. Las relaciones de parentesco entre los sistemas y las evoluciones nacionales que la guerra, el Telón de acero y las revoluciones habían ocultado vuelven a hacerse evidentes. Los descubrimientos actuales para afrontar los desafíos de la ampliación y de la globalización adquieren por ello aún más importancia.

Viajar para comprender

Una visita de estudios permite a sus participantes reflexionar y debatir no a distancia, sino integrados en el centro de la realidad de los países que abarca el programa Leonardo da Vinci. Los visitantes pueden reunirse con protagonistas importantes del sistema de FP y con especialistas nacionales del tema estudiado, y además en los propios centros formativos.



La segunda característica de este programa es que tiene lugar bajo la forma de un grupo multinacional y multifuncional de diez a quince personas. Todas ellas desempeñan funciones de protagonistas de la FP: administradores públicos a escala nacional o regional, cargos electos locales, representantes de las organizaciones de empresarios o trabajadores, investigadores, responsables de organismos formativos... Esta diversidad de funciones y cargos -y por tanto de visiones- se añade a la diversidad de orígenes nacionales, para enriquecer aún más el debate. Todos estos elementos contribuyen a prolongar los intercambios durante los periodos de viaje, las comidas y las tardes libres.

Como en la época de las ventas del camino, los viajeros miembros del grupo se transforman en narradores que, a través de la singularidad de su experiencia y de su visión personal, describen a los demás la formación profesional de su propio país.

Los resultados

A pesar de la relativa brevedad de estas visitas (de tres a cinco días), la experiencia de una movilidad física pasajera obliga a la movilidad intelectual que conoce todo viajero por tierras extrañas. Y es precisamente esta perspectiva la que le permite ver la realidad de su propio trabajo bajo otro ángulo. Estimula además la reflexión y la creatividad, y hace posible entender mejor la propia actividad, al llevar a cada cual a comparar y cuestionar su labor.

Debido al hecho de efectuarse en el extranjero, las visitas de estudio prestan a "lo ajeno" más relieve, obligan a observar mejor, a cuestionarse lo que se cree comprender, a analizar y a buscar claves y explicaciones. Los asistentes a las visitas extraen un beneficio inmediato de esta experiencia. Y su posición como protagonistas o multiplicadores de ideas favorece la formación de redes, la elaboración de proyectos internacionales o nacionales, con los que transferir o transformar las buenas prácticas analizadas en este contexto.

Entre los ejemplos más notorios, pueden citarse las orientaciones europeas en materia de formación para el sector agrario; sus bases se han extraído de todas las visitas efectuadas a Dinamarca en los primeros años del programa; las visitas de estudio han contri-

buido también indudablemente al conocimiento de las diferentes modalidades de los sistemas formativos denominados "dual" o "alterno", las intervenciones de tipo modular, las NVQ...

Los representantes de los "nuevos países" y de los países candidatos a la adhesión consideran las visitas un medio importante para familiarizarse con la realidad de las políticas de FP en la Unión Europea.

El futuro

Las propuestas de la Comisión para el futuro programa son ambiciosas, tanto cuantitativa como cualitativamente. Los "peregrinos" de la formación deberán continuar recorriendo los países de Europa para comprender los desafíos que comporta el desarrollo de las competencias y de la cohesión social. Aún tendrán que caminar mucho hasta alcanzar los objetivos de Lisboa, de Maastricht, de... nuevos horizontes que comienzan ya a esbozarse.

Estos veinte años han visto nacer redes, y madurar algunos frutos. En Salónica celebraremos la fiesta de la cosecha, mientras preparamos a la vez las aventuras de mañana.

*Cuerdas he tendido
de un campanario al otro,
guirnalda
de ventana a ventana,
y cadenas de oro
entre las estrellas.*

Arthur Rimbaud

*Más no apresures tu viaje
más vale que te dure largos años
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino.*

"Ítaca", Cavafis



Índice

Prefacio	5
-----------------------	----------

Marie-Jeanne Maurage

Investigación

Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos: las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa	6
---	----------

Dimitris Mattheou

El artículo expone las tradiciones de la educación comparativa y analiza críticamente el carácter y perspectivas del programa de visitas de estudio.

Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos jóvenes en el mercado de trabajo	17
--	-----------

Åsa Murray y Anders Skarlind

El texto analiza la influencia de la formación profesional sobre el empleo y los ingresos de adultos jóvenes. Se compara a los adultos jóvenes dotados de formación profesional con aquellos sin formación postobligatoria alguna. Los resultados concluyen que la formación profesional ejerce efectos positivos sobre el empleo y los ingresos.

La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa	30
---	-----------

Mariana Gaio Alves

El análisis de la inserción profesional no sólo debe incluir el acceso al empleo, sino también aspectos relativos al aprendizaje, al desarrollo individual y a la construcción de identidad en la persona. Este artículo resume una investigación realizada sobre la inserción profesional de titulados superiores.

Enseñanza eficaz de competencias a través de Internet: un ejemplo práctico	44
---	-----------

Marjolein C. J. Caniëls

Las instituciones y centros educativos buscan posibilidades para ofrecer a su alumnado materiales didácticos orientados a competencias, sin sobrecargar demasiado la labor de evaluación para sus docentes. Este artículo describe un ejemplo práctico que logra cumplir ambos objetivos simultáneamente.

La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional - cuando la orientación se convierte en práctica filosófica	53
---	-----------

Finn Thorbjørn Hansen

Este artículo expone la necesidad de elaborar un nuevo modelo más ético y existencial para la teoría de la orientación y para la formación profesional, adaptado a la mayor individualización y multiculturalización del mundo de la educación y el trabajo.

**Formación y organización del trabajo: el modelo Investigación-Actuación en una empresa de comercio y distribución 67**

Bernardes Alda y Lopes Albino

El análisis realizado en una empresa del sector del comercio y distribución revela que la oferta tradicional de cursos cede el puesto a un modelo basado en las necesidades reales, en el que todas las distintas modalidades y actividades formativas parten de una fuerte vinculación con el trabajo práctico.

Lecturas**Selección de lecturas 83**

Sección realizada por Anne Wanniar, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)



Prefacio

Después de la encuesta Pisa, y considerando el camino que aún nos queda por recorrer hasta alcanzar los objetivos establecidos en la Cumbre de Lisboa, las comparaciones entre los sistemas de enseñanza y formación son de la máxima actualidad. Los responsables políticos, y profesionales de la práctica, desean comprender por qué “los otros” consiguen mejores notas o logran incorporar más rápidamente en el mercado de trabajo a una mano de obra cualificada o que parece responder mejor a los intereses de los empresarios.

Uno de los métodos para descubrir claves de comprensión y comparación consiste evidentemente en desplazarse hasta el lugar de interés, examinar el funcionamiento del sistema, su dirección, los retos principales a los que responden, sus problemas y soluciones...

Con esta finalidad, la Unión Europea decidió hace más de 25 años dotarse de un instrumento que todavía mantiene su actualidad: los programas comunitarios de visitas de estudio, es decir ARION, fundado en 1978 para responsables del mundo educativo, y el programa que gestiona el Cedefop para responsables de la formación profesional, creado a su vez en 1985.

El objetivo de ambos programas es ofrecer a grupos internacionales, compuestos por 8 a 15 responsables o especialistas (del ámbito educativo en el caso de ARION, de la formación profesional en las visitas que suelen denominarse “del Cedefop”), la oportunidad de ver colectivamente otro país y debatir un tema de interés común en el ámbito educativo o formativo. Los viajes son breves, con una duración de tres a cin-

co días. Los temas abordados van desde la simple presentación de los sistemas nacionales generales hasta la función de los padres en las escuelas, las necesidades de las PYMEs ante el uso creciente de nuevas tecnologías, las necesidades formativas en los sectores de la banca, la industria alimentaria o el transporte, las metodologías para garantizar la calidad de los sistemas, la enseñanza de idiomas y los ritmos o calendarios escolares. La temática es, como vemos, variada.

Pero, ¿basta viajar y hacer preguntas para comprender y comparar?; ¿qué condiciones hacen posible realizar comparaciones internacionales?; ¿cómo pueden extraerse enseñanzas de una experiencia “extranjera”?

Estos son los desafíos a toda visita de estudio de cariz internacional; todo organizador y asistente a una visita de estudio de este tipo debe estar dispuesto y preparado para responder.

Por esta razón, y con ocasión de la celebración de los 25 años del programa ARION, la Comisión ha pedido a Dimitris Matthéou -profesor de educación comparativa en la Universidad de Atenas y conector a fondo de los programas de intercambio europeos- que exponga su análisis personal del tema.

El Cedefop le ha solicitado el mismo servicio, que destina a las agencias técnicas de su Programa de visitas de estudio para responsables de la formación profesional.

Es para nosotros un placer compartir con los lectores de la Revista Europea el producto de su trabajo.



**Marie-Jeanne
Maurage**



**Dimitris
Mattheou**

Profesor de educación
comparativa,
Universidad de
Atenas



Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos:

las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa

Aprender de otros en el sector educativo, mediante visitas de estudio o por observación directa, tiene ya una larga tradición. La idea de evitar errores aprovechando la experiencia ajena siempre ha suscitado esperanzas. Y hoy en día, en pleno intento de crear la futura Europa, dicha esperanza es más fuerte que nunca, aunque no siempre dé frutos: las instituciones educativas y su imbricación en la sociedad son algo demasiado complejo para permitir una comprensión sencilla y clara de su funcionamiento.

El presente artículo analiza críticamente el carácter y las perspectivas de los programas de visitas de estudio. Intenta detectar las dificultades y trampas que acechan a las visitas de estudio, e investiga las condiciones que hacen posible que estas visitas contribuyan realmente a decisiones políticas con éxito y a la auténtica resolución de problemas a escala europea.

Marc Antoine Jullien de Paris, intelectual y educador francés, cosmopolita y amigo de personalidades célebres como Napoleón, Jefferson, Pestalozzi y Humboldt, fue una de las primeras personas en apreciar hace más de un siglo y medio la contribución que la educación podía aportar al bienestar de los ciudadanos y al progreso de las sociedades europeas. Este pensador creía firmemente que si las naciones europeas atrasadas hubieran podido conocer simplemente las prácticas educativas bendecidas por el éxito en otros países, se aprovecharían de su ejemplo y conseguirían progresar a su vez (Jullien, 1817). Elaboró con esta intención un cuestionario detallado (1) especial para recoger sistemáticamente informaciones, y recomendó también la organización de visitas de estudio a responsables educativos de otros países europeos. En un cierto sentido, Jullien sentó los antecedentes de numerosos programas de la UE, como ARION.

Aunque su proyecto tuvo sólo un éxito limitado, algunos responsables educativos llegaron a aceptar algunas de sus recomendaciones: viajaron al extranjero, visitaron escuelas y otras instituciones, observaron y tomaron notas, recopilaron datos y elaboraron informes destinados a sus administraciones nacionales. Su objetivo era descubrir en los sistemas educativos del extranjero la solución óptima para los problemas educativos a escala nacional. Era la época de la construcción del estado-nación, por medio de la construcción de sistemas educativos

nacionales (Grenn, 1990); los estudiosos de la educación comparativa suelen referirse a esta época como un periodo de "préstamos educativos selectivos" (Noah y Eckstein, 1969), puesto que en ella se creía ciegamente en que las instituciones y prácticas de éxito en el extranjero, una vez observadas y estudiadas cuidadosamente se podían transplantar y reproducir en el interior de un país, lo que sólo podría beneficiar a los estados nacionales (2).

Pero a finales del siglo XIX se hizo bastante evidente que los sistemas nacionales de educación recién creados presentaban entre sí características muy distintas: a pesar de un intenso flujo de préstamos educativos, no habían conseguido converger entre ellos; diferían en cuanto a sus valores fundamentales, a su estructura y organización, a su administración, etc. Y quizás lo más significativo eran sus diferencias en cuanto a la percepción de los otros pueblos europeos, un hecho que condujo a dos sangrientas confrontaciones entre naciones en el intervalo de 30 años durante el siglo XX.

Hoy en día, Europa es un continente pacífico. El odio ancestral ha dado paso a la cooperación y al compromiso. La visión de una Europa unida comienza a hacerse realidad gradualmente, aunque en ocasiones sea a regañadientes. La educación, que sigue siendo *de jure* responsabilidad exclusiva de los estados-nación, vuelve al primer plano para servir esta vez no sólo a intereses na-

(1) Puede consultarse la versión inglesa de este cuestionario en Steward Fraser (1964). Existe una traducción griega en D. Mattheou (2000); véase también Kalogiannaki, P. (2002).



cionales, como en el pasado, sino también al desarrollo de una identidad europea, fomentando la mutua comprensión, aprovechando las experiencias de los demás y eliminando en general todo obstáculo que se oponga a la integración europea. Con este fin, y con un mayor nivel de intencionalidad, sistematismo y transparencia, la administración de la UE desarrolla iniciativas para ayudar a responsables educativos de los diversos países a captar la forma de pensar de otros pueblos como resultado de la enseñanza. Para cumplir este objetivo, de naturaleza claramente política, se han elaborado una serie de programas, entre los cuales se cuentan los de visitas de estudio, reminiscencia de las prácticas correspondientes en el siglo XIX. Para que estos programas de visitas de estudio de la UE -objetivo exclusivo del presente estudio- contribuyan con eficacia a este noble motivo, deben aprovechar al máximo las valiosas experiencias y los conocimientos convencionales de la educación comparativa. En el texto que sigue presentaremos los principales elementos de dicha experiencia y sugeriremos formas de utilizarlos para convertir a las visitas de estudio en un instrumento eficaz que impulse la mutua comprensión en Europa.

Los conocimientos convencionales de la educación comparativa

La educación comparativa es una de aquellas disciplinas académicas que han tenido una vida tumultuosa y llena de vicisitudes (Bray, 2003; Wilson, 2003; Cowen, 2000; Crossley, 2000; Mattheou, 2000; Holmes, 1965; Hans, 1949). Comenzó con el deseo de revelar y comprender los motivos que explican las diferencias observadas entre los nuevos sistemas educativos creados a lo largo del siglo XIX, a pesar de las intensas y permanentes influencias mutuas entre países dentro de este ámbito. Pasó a continuación a la aspiración de confirmar la relación causal que se supone existe entre sociedad y educación, como parte de la contribución declarada de esta disciplina a la noble causa de preservar la paz durante el período de entreguerras. En las primeras décadas de la postguerra, comenzó a centrarse en el estudio de problemas relacionados con la democratización de la educación y el desarrollo educativo. Posteriormente, reflejando con ello las conjeturas del momento, comenzó a analizar temas contemporáneos, desde la globalización y la sociedad del conoci-

miento hasta la exclusión social y los mecanismos de aprendizaje, temas todos que se han plasmado en la agenda educativa. En todos estos casos, aún cuando jurase servir a la causa de la pura teoría, la explicación y la comprensión, la educación comparativa nunca renunció de hecho a sus aspiraciones políticas. De esta manera, ocupándose durante decenios a fin de cuentas con las realidades políticas de la educación, ha acumulado en su historia una rica y preciosa experiencia codificada en una serie de "artículos de fe" o principios fundamentales. Tres de estos son notorios y muy útiles para el objetivo del presente estudio:

El primer "artículo de fe" para los educadores comparativos afirma que la educación es "algo vivo" (Sadler, 1964). No se puede extraer selectivamente uno de sus elementos individuales, por ejemplo una institución, transplantarlo a un contexto nacional diferente y esperar que crezca y genere los frutos que solía producir en su entorno original. Es como si esperásemos hacer crecer una orquídea en una región ártica a partir de ramas transplantadas de una zona tórrida, o un naranjo a partir de las flores y hojas recogidas en el jardín del vecino. El desencanto de los asesores extranjeros que intentaron en el decenio de 1960 transplantar instituciones occidentales a países del tercer mundo (Arnove, 1980), o el de aquellos reformadores que intentan importar la filosofía anglosajona de gestión a sus propios sistemas nacionales de educación (Cowen, 1996) es testimonio de lo acertado de esta conclusión.

El segundo "artículo de fe" señala que lo externo a la educación, es decir el contexto social general, cuenta más que los elementos interiores del propio sistema educativo (Sadler, op.cit.), pues dicho contexto social suele ser el verdadero responsable de toda evolución importante. Los valores que gobiernan nuestra educación son valores sociales; las necesidades y prioridades educativas son básicamente necesidades y prioridades sociales. Como ciudadanos, estamos configurados por la sociedad en la que crecemos; somos criaturas de nuestra época y de nuestras circunstancias, prisioneros de una red de significados y supuestos sociales que no somos capaces de reconocer por nosotros mismos, como uno de los comparativistas más célebres solía afirmar (King, 1976).

(*) Horace Mann, por ejemplo, afirmaba ante la Comisión de Educación del Estado de Massachussets en 1844 que "... si somos lo suficientemente sabios como para aprender de la experiencia de otros...podremos escapar de la magnitud y enormidad de las calamidades que asolan a otras comunidades. Por otro lado, no dudo en afirmar que hay muchas cosas del extranjero que haríamos bien en imitar en casa", y Victor Cousin en su informe de 1833 insistía en que "la auténtica grandeza de un pueblo....[consiste]....en tomar prestado todo lo que sea bueno y perfeccionarlo para uno mismo....podemos asumir lo que otros pueblos tienen de bueno, sin temor a dejar de ser nosotros mismos."



El objetivo de la igualdad de oportunidades en la educación tiene un paralelismo directo en el movimiento por la igualdad social. La tendencia a profundizar las reformas democráticas de la educación refleja la preocupación social contemporánea por intensificar la ciudadanía democrática, particularmente en los países que han sufrido recientemente regímenes autocráticos. El respeto a los demás en la escuela también es una expresión del consentimiento social general hacia el pluralismo cultural y la tolerancia político-religiosa. La aspiración a reforzar la relación entre escuela y mercado de trabajo testimonia la importancia que la sociedad atribuye a la función económica de las escuelas.

El último de los tres principios fundamentales señala que los contextos sociales, y por tanto la educación, difieren entre sí. Las sociedades evolucionan de manera distinta a lo largo de la historia, bajo los efectos de diferentes fuerzas y factores, y tanto circunstancias actuales como perspectivas futuras comportan diferentes prioridades y agendas de intervención política en el ámbito educativo. Compárense por ejemplo las sociedades irlandesa y francesa y obsérvese el lugar que ocupa la religión dentro de los currículos escolares, o compárense las sociedades inglesa y griega para cotejar a continuación la gestión autónoma de las escuelas inglesas con la absoluta dependencia administrativa de los centros educativos griegos frente al ministerio de educación; o las diferencias entre Suecia y Alemania y la organización integral de la enseñanza en el primer país frente al sistema multipartitario del segundo. Puede compararse también el individualismo y pragmatismo americano con el corporativismo y paternalismo japonés en el mundo de la economía, y apreciaremos claramente la relación que guardan con los valores sociales y educativos en estos países: con la ética protestante y el espíritu pionero de los primeros inmigrantes en los EE UU, y con los valores familiares del respeto y el compromiso personal en Japón. Si se examinan con atención todos estos ejemplos, se asumirá rápidamente la función que cumplen la historia y la tradición. Si se examina la cultura empresarial incorporada a las universidades inglesas u holandesas y se compara con el espíritu de las universidades griegas, que considera la enseñanza superior como un servicio público, se apreciarán fácilmente las grandes diferencias de opinión en estas sociedades sobre temas co-

mo la globalización, la competición internacional, la modernización, etc., que suelen condicionar hoy el discurso público sobre futuras evoluciones.

La educación comparativa y los programas de visitas de estudio

Para el responsable de política educativa, la cuestión importante no es sin embargo si los tres artículos de fe mencionados son o no válidos: probablemente, estará de acuerdo con ellos. El punto crucial para el responsable es si puede utilizar dichos principios para construir y realizar con éxito visitas de estudio en la práctica. Para ensayar una respuesta convincente debemos comenzar definiendo los principales objetivos de estos programas. Un caso bastante representativo al respecto es el programa ARION. En palabras de la Comisión: "Los objetivos principales de estas visitas de estudios son: a) capacitar a quienes ejercen importantes responsabilidades educativas.....para reorganizar y reorientar su trabajo tomando en cuenta la experiencia directa de estructuras y reformas educativas en otros Estados Miembros y, b) aumentar para responsables educativos el volumen disponible de informaciones de alta calidad seleccionadas y actualizadas sobre desarrollos educativos en la UE" (Comisión Europea, 2003).

Es evidente que tanto ARION como otras visitas de estudio similares -por ejemplo, las agrupadas bajo Leonardo- tienden claramente a favorecer reformas parciales. Los responsables políticos, administradores y educadores participantes deben recibir en ellas informaciones fiables y de primera mano, para utilizarlas una vez de vuelta en el contexto de proyectos de reforma o políticas educativas, que capitalizarán las experiencias relevantes de otros países europeos. Se trata así de un presupuesto y una orientación política por parte de la administración UE, reminiscencia de las nobles intenciones presentes en los padres fundadores de los sistemas nacionales de educación, a las que nunca se ha renunciado como instrumento político. Durante muchos años, los políticos han regresado de reuniones interministeriales en el extranjero - hoy en día quizás más que nunca, cuando las reuniones son cada vez más formales, frecuentes y multilaterales- impresionados por los éxitos educativos en determinados países, y preparados para lanzar nuevos



proyectos de reforma (Phillips, 1989; 2002). Recordemos el entusiasmo con que los políticos socialdemócratas juzgaban en la década de 1960 la reforma centralizada de Suecia, o la excitación en toda Europa en torno a la enseñanza técnico-profesional, que aliviaría la presión sobre la educación general e impulsaría el desarrollo económico. Recordemos también el impacto de las políticas educativas británicas en el decenio de 1980 sobre los políticos neoliberales de todo el continente, o la obsesión actual por la formación permanente, la educación de adultos y la garantía de la calidad. ¿Cuántas veces no han expuesto tecnócratas, administradores y educadores de todo tipo, a escala local, nacional o internacional, sus visiones -frecuentemente distorsionadas- de los sistemas educativos extranjeros ante comisiones decisorias? Sus instrumentos, una combinación superficial y demostrable de datos circunstanciales, informaciones inadecuadas, interpretaciones ingenuas, generalizaciones sin fundamento, optimismos y prejuicios. Todo comparativista que haya participado en comisiones con responsabilidad política puede citar fácilmente ejemplos de propuestas inviables basadas, en diversas ideas equivocadas de la realidad en el extranjero. Frente a esta situación, ¿qué puede ofrecer realmente la educación comparativa?

Un primer consejo de la educación comparativa a los responsables en visitas de estudio ya se ha sugerido: al poner de relieve el carácter histórico y contextual de toda institución educativa y las consiguientes limitaciones de todo préstamo educativo, el comparativismo advierte a los responsables políticos del riesgo de una interpretación ingenua y superficial de la propuesta UE de efectuar reformas políticas nacionales "tomando en cuenta la experiencia directa de estructuras y reformas educativas en otros Estados Miembros" (Comisión Europea, op.cit.) como principio de adopción ciega de prácticas educativas extranjeras. También criticamos a fondo todas las supuestas conveniencias y las verdades desprovistas de base que suelen dar el tono en diversas comisiones decisorias. Así, desde un mismo principio los responsables y potenciales usuarios de visitas de estudio son conscientes de las dificultades de su tarea.

La segunda contribución importante de la educación comparativa consiste en señalar a todos los agentes interesados en un pro-

grama de visitas de estudio las dificultades inherentes a su labor. Primeramente, con una crítica epistemológica: nuestras observaciones nunca serán realmente objetivas, por mucho que lo intentemos. Ello se debe no tanto a que "lo que realmente importa en la vida y en la educación, así como las situaciones sociales en las que éstas cobran su auténtico significado, es demasiado complejo para permitir ningún tipo de observación supuestamente objetiva" (King, op.cit: 14), sino fundamentalmente porque el ser humano ve lo que ha aprendido a ver; allá donde observemos, contribuimos a la observación con nuestra historia, nuestra personalidad, nuestra emocionalidad actual y toda nuestra dotación intelectual adquirida (ibid:15).

Esto es tan cierto para el lego como para el experto. También éste, particularmente cuando examina un aspecto particular de un sistema de educación extranjero, lo observará de manera distinta si es investigador académico, consultor de una administración educativa de otro país, visitante de estudio o asociado a un proyecto de reforma; las cualificaciones académicas personales, las prioridades de investigación y las capacidades profesionales también ejercen un efecto sobre la observación.

Nuestra limitada objetividad nos impone una serie de límites y obligaciones. En primer lugar, tenemos que familiarizarnos con esta idea, y estar siempre alertas ante las limitaciones de nuestra capacidad de observación. En segundo lugar, debiéramos cotejar sistemáticamente nuestros datos por comparación con otros datos fiables o por consulta a otras personas más familiarizadas con el sistema educativo específico y con su contexto social-nacional. Debíáramos intentar desarrollar nuestras capacidades comparativas estudiando los métodos y técnicas correspondientes; y por último, siempre debemos conservar una mentalidad abierta, realista, moderada, respetuosa y preparada para someter a prueba toda información y punto de vista y para reconsiderar nuestra propia opinión ante nuevos datos. Quizás hoy más que nunca, debíáramos estar preparados para someter a la prueba comparativa y a nuestro espíritu crítico toda información sobre evoluciones educativas en el extranjero y todos los consejos correspondientes que llegan a nuestro contexto nacional procedentes de organizaciones internacionales.



La segunda crítica es de naturaleza conceptual: nos recuerda que todo estudio que pretenda ser válido y fiable debe estar basado en una clara comprensión de los conceptos y supuestos ideológicos que sustentan nuestra percepción del mundo y de la educación, particularmente cuando se trata de analizar sistemas educativos extranjeros. El concepto "formación" tiene lugar dentro de una sociedad específica, y está por tanto definido culturalmente. Incluso dentro de una misma sociedad, no todas las personas asignan el mismo significado a un concepto, lo que resulta más evidente con nociones modernas como la globalización o la sociedad del conocimiento, a los que los propios estudiosos académicos atribuyen significaciones diversas. Por consiguiente, ello requiere más cuidado por nuestra parte cuando se nos dice que hemos de asumir las normas que imponen las inevitables fuerzas de la globalización, la competición internacional o la innovación tecnológica. Pero volvamos a la dimensión comparativa: si intentamos analizar un sistema educativo extranjero deberemos ser plenamente conscientes de que las personas de otro país pueden asignar significaciones distintas a algunos de nuestros conceptos. El término "escuela pública" por ejemplo, tiene un significado completamente distinto para un inglés que para un europeo continental; el de "*Gastarbeiter*" y su respectiva formación son algo particularmente alemán; los docentes griegos sólo recientemente han conocido el concepto de "currículo" en su versión anglosajona, y muchos de ellos siguen considerando que el currículo -o "programa analítico", como muchos lo siguen llamando- consiste en la relación de los capítulos del libro de texto escolar que tienen que impartir; lo mismo puede decirse del concepto "autonomía profesional", que a sus ojos tiene más que ver con los límites de su obligación de asumir directivas centrales que con una participación plena en los procesos decisorios escolares.

De hecho, todo aquel que estudie educación comparativa pasa en una primera etapa por la traumática experiencia cultural de intentar analizar un sistema educativo extranjero a partir del bagaje conceptual de su propio trasfondo cultural personal. Un estudiante griego, por ejemplo, que llevará en sí los conceptos básicos de un sistema educativo centralizado -centralismo, uniformidad estructural, legalismo etc.- tendrá

grandes dificultades para entender el funcionamiento de un sistema que se caracteriza por su diversidad estructural, administrativa y curricular. En la misma línea, el estudiante inglés tendrá grandes dificultades para entender el carácter de la instrucción impartida en las escuelas griegas, con contenidos, organización y métodos didácticos prescritos por el estado, si los analiza partiendo del concepto de autonomía profesional en su versión inglesa. La moraleja es que, a menos que analicemos sistemas educativos extranjeros con el contexto conceptual idóneo, es casi seguro que nuestro análisis arroje al final una impresión equivocada, llegando a conclusiones erróneas y fracasando por tanto en la aspiración de utilizar la experiencia de otros pueblos.

La tercera crítica y contribución de la educación comparativa al éxito de un programa de visitas de estudio consiste en revelar que la educación funciona y opera dentro de un contexto social forjado continuamente por la tradición y la visión de un futuro al que se aspira. Un análisis no será completo si no consigue comprender y apreciar este contexto. No se puede simplemente viajar y visitar determinadas escuelas -el anfitrión ofrece normalmente lo mejor de su sistema educativo-, asistir a lecciones, conversar con profesores y administradores y quedar convencido de que se ha logrado una visión global del sistema o de una de sus partes, y de la política que interesa al visitante. Así no se pueden sentir ni apreciar las fuerzas intangibles que subyacen y explican la función y las dinámicas del cambio en un sistema educativo específico. Pero sin ello no puede hablarse de auténtica comprensión y de enseñanzas útiles extraídas de una visita de estudio. Algunos ejemplos del contexto griego nos ayudarán a ver esto:

supongamos que el tema de interés durante una visita de estudios a Grecia es la "dimensión europea" que se imparte en las escuelas. Es muy probable que al citar las escuelas griegas correspondientes, nos encontremos con maestros entusiastas que trabajan con alumnos muy motivados en una serie de proyectos bien diseñados, y que emplean una variedad de métodos creativos. Pero estos éxitos que se habrán podido observar y escuchar no servirán de mucho como lección ejemplar para una eventual reforma en el país de origen, a no ser que el visitante sea capaz de tomar en cuen-



ta el contexto social específico de la situación observada. La sociedad griega, como conjunto, siempre ha tendido a reforzar su vínculo con Europa y con la Unión Europea, por motivos culturales y políticos. Los griegos siempre se han vanagloriado de haber ofrecido a Europa los fundamentos de su civilización, y de ser ellos mismos hijos de la Ilustración. Al mismo tiempo, el acceso a la Unión Europea se ha considerado siempre una protección contra amenazas externas e inestabilidades políticas internas. Sin este tipo de apoyo político, la dimensión europea de la educación griega no habría experimentado el mismo éxito. Si el visitante no comprende esto, el examen de la dimensión europea en la escuela griega no le permitirá extraer las lecciones y experiencias útiles que pretende.

Por motivos similares, resultará difícil apreciar la plena magnitud del éxito de las políticas de formación de inmigrantes y refugiados en Grecia y extraer las correspondientes lecciones útiles de éstas si no se tiene en cuenta que casi la mitad de la población griega descende de los refugiados griegos del Asia Menor en 1922, y que los griegos han compartido las penas de la inmigración durante muchas generaciones.

Un ejemplo final es también valioso: a pesar de algunos avances, las TIC no están plenamente implantadas en las escuelas griegas. Una visita de estudios revelará quizás alguno de los obstáculos y dificultades para ello, relacionados probablemente con la inercia administrativa del estado griego, la inadecuada formación inicial y continua de los maestros o la falta de infraestructuras adecuadas. Pero no podrá obtenerse una imagen más completa y clara que permita extraer enseñanzas útiles al visitante si no se consideran también los factores relevantes de orden intelectual e ideológico que sustentan la educación griega:

Por motivos históricos, la enseñanza en Grecia se destina tradicionalmente al cultivo del espíritu y la moral. Los conocimientos escolares teóricos se consideran más meritorios que los prácticos, y los maestros han aprendido con los años a respetar este hecho en su trabajo. Para que la tecnología consiga implantarse dentro del currículo griego no sólo es necesario superar obstáculos institucionales, sino también transformar la cultura escolar tradicional.

Algunas personas situadas en círculos optimistas y favorables a las reformas pueden plantear objeciones a esta insistencia en el peso de la tradición y de sus fuerzas sociales y culturales, y señalar que la educación de hoy consiste básicamente en impartir capacidades, adaptabilidad y flexibilidad para un mundo caótico y globalizado en rápida mutación; se trata de adaptarse al individualismo y la preferencia cultural, al *vivere* más que al *philosophare*. Aquellos estados y ciudadanos, dirían estas personas, que tiendan a ignorar las realidades de la globalización, de la explosión tecnológica en informática y biología, el carácter multicultural de las sociedades postmodernas y la relatividad cultural, el declive del estado-nación y la decadencia de la Ilustración, y aquellos que en general no consigan asumir la omnipotencia de las fuerzas internacionales y la inapelabilidad de las transformaciones que implican, acabarán muy probablemente en el margen de la sociedad mundial y en la retaguardia de la historia. Así pues, existe una presión continua sobre los educadores para adaptarse a esta corriente general, y burlas para quienes no consiguen hacerlo.

La respuesta a esta objeción debe ser doble: primeramente, la descripción de las fuerzas internacionales y sus consecuencias es simplemente inexacta; el estado-nación sigue siendo fuerte y el único marco de referencia para la legitimación política de las constelaciones supranacionales (Mattheou, 2001), a pesar de que haya perdido alguna responsabilidad económica y política. Y la globalización, debatida y detestada por diversos motivos, no es un fenómeno ni nuevo ni omnipresente (Hirst y Thomson, 1996; Ashton y Green, 1996). En cuanto a la explosión tecnológica contemporánea, a pesar de ser impresionante y quizás sin precedentes, no es más que un paso más dentro de una larga serie de saltos evolutivos, que aún tendrá que ejercer sus efectos creativos por todo el planeta.

En segundo lugar, la mayoría de los argumentos mencionados son ahistóricos, positivistas y hasta cierto punto deterministas: no toman en consideración la capacidad humana de rechazar y enfrentarse a las fuerzas omnipotentes, o su voluntad de enderezar su propio destino. La larga tradición intelectual del continente europeo habla por sí sola en cuanto al carácter dialéctico de la historia y el progreso humanos. Y la gran



contribución de Europa a la civilización mundial ha demostrado fuera de toda duda la importancia que tiene la participación política activa de los ciudadanos para conformar el curso de la historia.

Preparar las visitas de estudio con una perspectiva comparativa

Traducir la teoría en práctica es sin duda alguna una tarea difícil; un curso de aeronáutica y un manual de avión no bastan desde luego para un vuelo seguro. Por el mismo razonamiento, la educación comparativa tan sólo puede aportar orientaciones que presen mayor eficacia a las visitas de estudio; no puede exorcizar al completo los demonios de los malentendidos. Y las siguientes observaciones deben entenderse e integrarse teniendo esto presente.

Una visita de estudio constituye básicamente un acto de comunicación, y para mejorar su eficacia debe considerarse como tal. El visitante entra en contacto con una serie de personas relacionadas con una organización o institución, o que trabajan en ellas. Estas personas están en teoría dispuestas a satisfacer el interés del visitante, explicarle la situación y responder a sus preguntas. De esta manera, dan un mensaje codificado de conformidad con lo que suponen forma el interés del visitante y lo que ellos mismos consideran fundamental y representativo de su organización/institución. Y durante su labor, los anfitriones hacen uso de determinados conceptos que le son familiares y que esperan también lo sean para sus visitantes, mientras que en otras ocasiones dan por sabidos determinados aspectos contextuales de su mensaje.

Los visitantes por su parte interpretan -o, en un sentido más técnico, descodifican- el mensaje del anfitrión de acuerdo con sus propios supuestos básicos, dotación conceptual y preferencias e intereses personales. Y como los visitantes proceden de diversos orígenes nacionales y/o culturales, la diversidad de supuestos, intereses y contextos culturales les conduce por fuerza a interpretar distintamente el mismo mensaje: comprenden la situación de manera diferente.

Por último, una doble instancia administrativa se hace responsable de reunir al visitante y al visitado; la administración pública del país anfitrión decide los programas

que se ofrecerán para visitar y organiza las visitas, mientras que la administración pública del país que envía a los visitantes selecciona a sus candidatos de acuerdo con determinados criterios, les proporciona informaciones de fondo previas a la visita y recibe sus informes tras ésta. Ambas instancias administrativas son de gran importancia para este proceso de comunicación, ya que deciden el "emisor", el "receptor" y el "tema", y por tanto en gran medida el mensaje y su correspondiente interpretación.

Una vez definidos los participantes reales en este proceso de comunicación que es una visita de estudios, podemos pasar a describir las fases de la visita y a señalar los ámbitos en los que la educación comparativa puede ser de ayuda. Por conveniencia analítica, dividiremos el proceso de una visita en cinco fases distintas: primeramente, la selección de tema, contenido y estructura de la visita de estudio por la administración del país anfitrión; en segundo lugar, la selección de candidatos de conformidad con determinados criterios específicos; tercero, la preparación y apoyo de los visitantes por la administración pública del país que los envía; en cuarto lugar, la propia visita, que incluye a los visitantes y a una serie de anfitriones, seleccionados estos por su administración pública también conforme a determinados criterios; la fase quinta y final es la de los informes que se elaboran y envían a la administración pública de los visitantes y a una amplia serie de destinatarios educativos.

La primera fase depende en buena parte de dos factores determinantes: las visitas de estudio deben ajustarse a las prioridades específicas de los programas Sócrates y Leonardo, y a las realidades de la educación en la Europa contemporánea; también deben tomar en cuenta las potencialidades del país anfitrión. Aún cuando la mayoría de los problemas y políticas educativos son bastante parecidos entre países de la UE -resultado inapelable, entre otros, de las fuerzas de la globalización, la integración europea y la economía y sociedad del conocimiento- hay determinados temas en el ámbito de la enseñanza peculiares de los países concretos, ya sea por las condiciones predominantes en ellos o por el carácter innovador de las políticas adoptadas. La transformación de instituciones educativas dentro de los países europeos excomunistas, bajo las circunstancias muy particulares de estos, y las políti-



cas de gestión autónoma en las escuelas inglesas -una innovación que se corresponde con las tradiciones organizativas británicas- pueden atribuirse a esta categoría. De esta manera, la distinción entre problemas/políticas “similares” y “singulares” hace cuestionar la importancia del tema de una visita de estudio para educadores extranjeros (especialmente bajo circunstancias singulares) y desde luego genera diferentes requisitos para los visitantes en cuanto a su conocimiento a fondo de las condiciones predominantes en el país anfitrión. Por ejemplo, un educador griego puede preguntarse legítimamente si tiene importancia estudiar la gestión descentralizada de una escuela británica, dado que él trabaja con un sistema educativo fuertemente centralizado. Si, con todo, considerase este tema interesante para una visita de estudio, tendrá que aprender más sobre las tradiciones descentralizadas de la escolaridad inglesa, el profesionalismo de los docentes ingleses, el carácter liberal de la política inglesa, la fe pública en la gestión científica, etc., que si deseara estudiar por ejemplo las enseñanzas para necesidades especiales.

La educación comparativa puede ofrecer un método para distinguir entre lo similar y lo singular -desde sus mismos comienzos, esto ha sido uno de sus principales objetivos- y para revelar el carácter y la importancia de las similitudes y singularidades de procesos políticos. Esta es una contribución de evidente importancia para la selección y estructuración de las visitas de estudio. Suponiendo que una administración pública decidiera no ofrecer a los visitantes ejemplos simplemente fáciles y admirables por cumplir tan sólo con sus obligaciones convencionales como anfitrión, y que dispusiera de los necesarios conocimientos comparativos, podría elegir un tema y organizar una visita de estudio en torno a él para poner de relieve los elementos contextuales importantes de la correspondiente política, y resaltar lo singular frente a lo similar. En la misma línea, precisamente porque en una sociedad siempre existirán diferentes perspectivas y opiniones, la administración de un país anfitrión debe permitir que se presenten visiones contrarias o minoritarias, y que se visiten y observen instituciones no ejemplares, lo que permitirá no sólo una comprensión más global y exacta de la situación, sino incrementar también el nivel de “confusión creativa” entre los visitantes, lo cual a su vez, como elemento básico de

interés genuino y participación, generará una comprensión más profunda y precisa de la situación visitada; y este es a fin de cuentas el objetivo final de una visita. Esta fase primera no consiste simplemente en una cuestión de tecnicismo organizativo o de procedimiento: sienta las bases para que la visita de estudio tenga éxito, y una administración nacional o regional no deberá dudar para ello en pedir ayuda a especialistas en educación comparativa, ni en cooperar con sus asociados del extranjero.

La segunda fase es responsabilidad de la administración pública que envía a los visitantes: esta selecciona normalmente a los candidatos a la visita con los criterios de conocimiento de idiomas (ser capaces de hablar el idioma de la visita con nivel alto), interés o pertinencia del tema y cargo que ocupan dentro del organigrama educativo. Aunque no pueden criticarse estos criterios, en conjunto no resultan suficientes: considerando que una visita de estudios es un ejercicio de comunicación en el cual la observación, decodificación y comprensión dependen realmente del contexto conceptual del visitante, de su sistema de valores, sus supuestos básicos sobre la educación correcta, su motivación real, etc., la administración pública que envía a la visita debe ser capaz de elaborar una visión más general y precisa del perfil del futuro visitante. La experiencia muestra que para algunos educadores, la participación en una visita de estudios constituye simplemente algo curioso o una oportunidad de viajar al extranjero y reunirse con otros compañeros (algo útil en sí mismo, pero no una prioridad esencial para los programas correspondientes). En otros casos, determinados prejuicios interiorizados impiden la observación objetiva: siempre habrá quienes por ejemplo consideren que el sistema dual alemán de formación profesional es un modelo perfecto, o partidarios del enciclopedismo que desprecien el currículo básico británico del *GCE-A level* que intenten exclusivamente ratificar este prejuicio durante la visita de estudios. Elaborar un perfil de los visitantes futuros a partir de determinadas características cualitativas descriptivas es un ejercicio útil, y requisito previo para la siguiente fase.

La tercera fase configura el núcleo del proceso; durante ella, los futuros visitantes reciben una formación para que la visita tenga éxito. A partir de informaciones detalladas y precisas sobre el tema, el contenido y



la estructura de la visita de estudio -informaciones que el anfitrión transmite a la administración que envía a los visitantes durante la primera fase- y tras elaborar los perfiles individuales (fase 2), la administración nacional tiene ahora la capacidad para organizar seminarios ad hoc que pueden llegar a incluir cursos breves sobre educación comparativa. Independientemente del tema específico de la visita de estudios, deberá advertirse a todo futuro visitante de los riesgos que suponen la observación sesgada, el análisis descontextualizado, confundir lo general con lo particular, ignorar la importancia de las circunstancias y tradiciones, etc. Podrían ser de gran ayuda en esta labor estudios de caso extraídos de la extensa bibliografía de la educación comparativa sobre malentendidos y juicios falsos que han conducido a auténticos fracasos políticos. También puede darse a los visitantes informaciones de fondo sobre el sistema educativo del país anfitrión y su contexto socioeconómico, cultural y político, no con datos separados y revueltos, sino de una forma sistemática que permita al futuro visitante percatarse de la relación existente entre la institución que visitará y las fuerzas intangibles y realidades de la vida que influyen en su funcionamiento. Sólo de esta manera la información sobre el país anfitrión o una de sus instituciones educativas -normalmente proporcionada hoy por las administraciones públicas del país del visitante y del país anfitrión- tendrá sentido y será útil. Estos cursos breves deben culminar con la elaboración de un diagrama de contexto o matriz de observaciones general y flexible que permita al participante centrarse exclusivamente en los aspectos institucionales importantes, distinguir lo general de lo singular, percibir lo innovador y útil, etc.

También podrían organizarse cursos breves que actualicen a los futuros visitantes (o sirvan como cursos preliminares para principiantes) sobre últimas novedades científicas y políticas en el campo en que se enmarca el tema de la visita de estudios. Esta información es de importancia crucial, sobre todo en áreas interdisciplinarias de reciente desarrollo como la educación con TIC, la educación para necesidades especiales o la educación multicultural, particularmente en países con experiencia y conocimientos limitados en el ámbito. Un curso final puede también formar a los futuros visitantes en técnicas de comunicación y formas de superar las dificultades de aplicación de di-

chas técnicas, particularmente en encuentros interculturales en los que los códigos de comunicación suelen diferir entre sí. Como ejemplos del carácter cultural de dichos códigos, la “enseñanza privada” excluye toda financiación por parte del estado en Grecia, algo claramente distinto en otros países de la Europa Occidental, y la “enseñanza laica” tiene diferentes connotaciones para Francia, Irlanda y Grecia.

La cuarta fase consiste en la visita real, y permite comprobar la calidad y eficacia de las actividades previas de planificación y preparación. Incluye los aspectos estructurales y organizativos de la visita, el personal responsable en la práctica, la selección de lugares o acontecimientos de la visita, el calendario, etc., en resumidas cuentas, todas las condiciones necesarias para que una visita de estudios tenga éxito, sin olvidar la calidad formativa y la utilidad política. Es necesario mencionar aquí la función central que corresponde en esta labor a los responsables prácticos: al ser figuras clave del proceso de comunicación de una visita, deberán ser plenamente conscientes de la importancia de codificar su conocimiento y el de sus visitantes, y prepararse a sintonizar continuamente con los intereses y mentalidades de estos. Será esencial que todo el proceso de la visita se evalúe sistemáticamente tanto por los anfitriones (administración pública y responsables prácticos) como por los visitantes, partiendo de objetivos y criterios acordados previamente, y utilizando para este fin todo instrumento válido y fiable de evaluación.

Por último, las conclusiones de la mencionada evaluación deben registrarse dentro de un informe estructurado y bien documentado. Las diferentes perspectivas revelarán malentendidos y deficiencias, pero también las virtudes de una visita de estudios que puedan ser útiles para el objetivo de mejora continua del programa global.

Puede esperarse que surjan dos reservas u objeciones principales al proceso por fases que acabamos de mencionar. La primera consistirá en el esfuerzo requerido a todos los agentes y responsables (administraciones, educadores, instituciones anfitrionas, organizadores); la segunda denunciará la falta de competencias disponibles, particularmente en lo relativo a perfilar visitantes, técnicas de educación comparativa y comunicación y evaluación de proyectos. Pero, aunque



el proceso que hemos descrito sea muy exigente, es importante plantear claramente las prioridades políticas: para maximizar los resultados de una actividad de alta categoría -y bastante cara- merece la pena sin duda dedicarle un gran esfuerzo. Después de todo -y esto nos lleva a la segunda objeción- el proyecto global conforme a la nueva forma que proponemos compensaría la carga adicional de trabajo con la participación de recursos humanos especializados y con la introducción de una estructura organizativa más racional y eficaz, que excluiría la duplicación de esfuerzos y maximizaría sus virtudes funcionales. Es decir, los administradores del programa continuarían con su labor organizativa y coordinadora, y los visitantes continuarían elaborando sus informes de visita, simplemente de manera más estructurada y sistemática. El perfilado de visitantes, los seminarios sobre educación comparativa y técnicas de comunicación serían evidentemente responsabilidad de especialistas (p.e. académicos) en los ámbitos correspondientes. Todos juntos podrían aportar de esta manera coherencia y eficacia al sistema, y aproximarse con ello a las intenciones fundacionales de los programas de visitas de estudio.

Epílogo

Aprender de los demás en el ámbito educativo por medio de visitas de estudio y por observación directa tiene ya una larga tra-

dicción. Siempre ha sido esperanzador pensar que se pueden evitar errores, y seguir una vía segura en política educativa, siguiendo simplemente los claros pasos dados por otros países y aprovechando su experiencia. Esta esperanza es hoy más fuerte que nunca, considerando nuestras aspiraciones de integrar Europa y profundizar nuestra comprensión mutua. Pero esta actividad no siempre ha dado frutos: las instituciones y centros educativos son demasiado complicados de por sí y están demasiado enraizados en su respectiva sociedad como para permitir una comprensión sencilla y evidente al estudioso.

La educación comparativa puede servir de ayuda a este respecto, resaltando la importancia y los riesgos que implica esta labor y proponiendo métodos y técnicas adecuados para llevarla a cabo correctamente. Pero ello implica reconsiderar los procedimientos seguidos hasta la fecha en diversos programas UE de visitas de estudio, y también recomendar la participación activa de terceros agentes y especialistas preparados para colaborar estrechamente con administradores y educadores. Por muy revolucionaria que pueda parecer a primera vista la nueva organización que proponemos, pensamos que merece la pena: la comprensión internacional es el hecho en el que se asientan la paz y la prosperidad permanentes, los objetivos finales de la integración europea.

Bibliografía

Arnove, R. Comparative education and the world-systems analysis. *Comparative education review*, 1980, nº 24, p. 48-62.

Ashton, D.; Green, F. *Education, training and the global economy*. Londres: Edward Elgar, 1996.

Bray, M. Tradition, change and the role of the world council of comparative education societies. En Bray, M. (ed.), *Comparative education. continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Londres: Kluwer, 2003.

Cousin, V. *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. París : F.-G. 1833.

Cowen, R. Comparing futures or comparing pasts? *Comparative education*. 2000, vol. 36, nº 3, p. 333-342

Cowen, R. Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the Individual. En Cowen, R. (ed.) *The evaluation of higher education systems*. Londres: Kogan Page, 1996.

Crossley, M. Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative education*. Sep. 2000, vol. 36, nº 3, p. 319-332.

Comisión Europea http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/index_en.html (consultado el 15 de enero de 2003).

Fraser S. *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1964.

Green, A. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*, Londres: 1990.

Hans, N. *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949.

Hirst, R.; Thomson, G. *Globalization in question: the international economy and possibilities of governance*. Cambridge: Polity Press, 1996.

Palabras clave

Decision making, education system, national context, education policy, foreign institution, school culture.



Holmes, B. *Problems in education. a comparative approach.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965.

Jullien, M. A. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. (1817) En Mattheou, D. *Comparative study in education. approaches and issues.* Atenas: 2000 (en griego).

Kalogiannaki, P. *Education texts: comparative education: a Francophone approach.* Atenas: Atrapos, 2002 (en griego).

King, E. J. *Other schools and ours.* Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Mann, H. *Seventh annual report of the board of education: together with the seventh annual report of the Secretary of the Board.* Boston: Dutton and Wentworth, 1844.

Mattheou, D. *La universidad en la era postmoderna: un estudio comparativo de su evolución ideológica e institucional.* Atenas: 2001 (en griego).

Mattheou, D. *Estudio comparativo de la educación: modelos y temas.* Atenas: 2000 (en griego).

Noah, H.; Eckstein, M. *Towards a science of comparative education,* Londres: Macmillan, 1969.

Phillips, D.; Ochs, K. Comparative studies and 'Cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational studies.* 2002, vol. 28, nº. 4.

Phillips, D. Neither borrower nor a lender be? the problem of cross-national attraction in education. *Comparative education.* 1989, vol. 25, nº 3.

Sadler, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative education review,* feb. 1964, vol. 7.

Wilson, D. The future of comparative and international education in a globalised world. En Bray, M. (ed.). *Comparatives.* Londres: Kluwer, 2003.



Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos jóvenes en el mercado de trabajo

Antecedentes

Tras la implantación de la escuela general obligatoria de 9 años en Suecia durante las décadas de 1950 y 1960, el país decidió reformar su enseñanza secundaria superior a comienzos del decenio de 1970. Se combinaron las escuelas postobligatorias (o "de perfeccionamiento") de dos años y las escuelas profesionales con el *gymnasium* o bachillerato tradicional, para dar lugar a la nueva escuela general de secundaria superior. Los programas de formación profesional (FP) se reorganizaron como cursos de secundaria superior en dos años, e incorporaron también una parte de la enseñanza general. La escuela secundaria superior consiguió así gradualmente matricular cada vez a más jóvenes. Tras 1980, se adoptó el objetivo educativo de crear "una escuela secundaria superior para todos", con el fin de garantizar que todos los jóvenes de Suecia lograsen terminar una enseñanza secundaria superior. Este objetivo continúa presente en la política educativa sueca. Casi todos los documentos de política educativa consideran que la titulación en la enseñanza secundaria superior es el requisito esencial para que una persona pueda competir en el mercado de trabajo, y el informe oficial más reciente sobre la situación actual de la secundaria superior en Suecia (*Åta vägar till kunskap*, 2002) no es una excepción. A este respecto Suecia ha seguido la tendencia predominante en toda la Unión Europea, donde la matriculación en la enseñanza postobligatoria se convierte cada vez más en la norma imperante (Murray y Steedman, 2001). Durante el decenio de 1990 se llevó a cabo una nueva reforma

de la enseñanza secundaria superior sueca: los cursos profesionales de dos años se ampliaron y desarrollaron como programas trianuales. Además, se incrementó el nivel exigible en las materias académicas. También otros países de la Unión decidieron reformar sus programas de FP para dar una orientación menos específica a determinadas profesiones (Lasonen, 1996).

El objetivo político de crear una escuela secundaria superior para todos no ha estado exento de críticas: ¿qué hace particularmente indispensable esta decisión educativa?; ¿qué es lo más esencial, el conocimiento profesional real o el conocimiento de materias generales?; he aquí, según Hill (1998), las preguntas que apenas se plantean en el debate sobre educación juvenil

Pettersson (1997) ha señalado que debiera existir en Suecia una vía alternativa para la obtención de competencias por los jóvenes, paralela a la escuela secundaria superior. Asistir durante años y años a la escuela puede parecer absurdo a quienes encuentran difícil adaptarse a las exigencias escolares. Debiera por ello reimpulsarse un mercado de trabajo para ciertos jóvenes como alternativa a la escuela secundaria superior (Pettersson, 1997).

El objetivo político de impartir una formación más extensa a un número cada vez mayor de jóvenes ha recibido también las críticas de los investigadores que analizan el fenómeno de la "sobreeducación". Según Wolf (2001), los políticos tienden al optimismo exagerado en cuanto al rendimiento económico-social de los niveles educa-



Åsa Murray
Profesora asociada en Educación, Instituto de Educación de Estocolmo, División de desarrollo humano, aprendizaje y enseñanzas especiales.



Anders Skarlind
Estadístico, Instituto de Educación de Estocolmo, División de desarrollo humano, aprendizaje y enseñanzas especiales.

Este estudio analiza la influencia de la formación profesional sobre el empleo y los ingresos de adultos jóvenes, a través de una comparación entre el grupo de los adultos jóvenes sin formación postobligatoria alguna y los que disponen de una formación profesional recibida en 2 o 3 años. La muestra consistió en 41.000 adultos jóvenes nacidos en 1974. Se investigó el nivel de empleo de estos adultos jóvenes, entre las edades de 16 y 24. El nivel de empleo con 24 años se analizó por regresión logística, y los ingresos para la misma edad por regresión lineal, aplicando controles de sexo, origen étnico, resultados escolares con 16 años y paro a escala local. Los resultados muestran que los adultos jóvenes dotados de formación profesional tienen un nivel de empleo y de ingresos significativamente mayor que aquellos sin formación postobligatoria. Los efectos de un tercer año de formación profesional son sin embargo escasos, y sólo se dejan sentir entre los jóvenes con resultados escolares sobresalientes u ordinarios.



tivos altos en la población activa. Existen -y en un futuro predecible seguirán existiendo- numerosas profesiones que apenas requieren otra cualificación que la de la escolaridad obligatoria. Aún cuando la proporción de empleos escasamente cualificados haya disminuido en países como Suecia, Reino Unido, Holanda o Estados Unidos, esta transformación ha sido menos radical de lo que parece asumirse (Wolf, 2001; Åberg, 2002): a finales del decenio de 1990, cerca del 30 % de los empleos en Suecia, Reino Unido y Países Bajos y un 40 % de los empleos en los Estados Unidos no exigían cualificación particular alguna. El cambio en la proporción de empleos de baja cualificación es llamativamente similar en todos estos países a pesar de las diferentes cargas fiscales y el distinto grado de dependencia internacional (Åberg, 2002). Åberg (2002) también ha encontrado que la sobreeducación es un fenómeno más extendido en Suecia, particularmente durante el decenio de 1990. Entre los que desempeñan trabajos con escasos requisitos educativos, el porcentaje de personas con cualificación secundaria superior pasó del 10 % en 1975 al 30 % en el año 2000. El deterioro del empleo entre personas de baja cualificación en Suecia durante la década de 1990, sobre todo para adultos jóvenes (Edin et al., 2000; Schröder, 2000; Ekström y Murray, 2002), puede explicarse así en razón de su sustitución por personas con cualificaciones de secundaria superior, más que por una falta de empleos sin requisitos especiales de cualificación (Åberg, 2002). Green et al. (2002) han deducido que uno de cada cinco trabajadores británicos se encontraba infraeducado en la misma década de 1990, mientras uno de cada tres estaba por el contrario sobreeducado. En contraste con Suecia, esta proporción apenas se incrementa desde mediados del decenio de 1980 hasta finales del de 1990, a pesar del aumento en la oferta de mano de obra muy cualificada, según Green et al. (2002). Es decir, el mercado de trabajo había absorbido una buena parte de la mano de obra cada vez mejor formada.

¿Por qué un nuevo estudio sobre jóvenes sin secundaria superior?

La última reforma de la enseñanza secundaria superior incrementó los niveles educativos en la mayoría de jóvenes suecos; pero incrementó a la vez el número de jóvenes sin cualificación de secundaria

superior. Como poco, puede decirse que la consecución de un nivel de secundaria superior se retrasó en más de un año para muchos jóvenes (*Elevpanel*, 2003, p. 7). Antes de adoptar la reforma de la enseñanza secundaria superior se realizaron a gran escala programas piloto de cursos profesionales en tres años (*Utvärdering av försöksverksamhet*, 1989). Los distintos municipios solicitaron participar en estos programas piloto, habitualmente aplicados por iniciativa de una escuela secundaria superior concreta. Así pues, no eran los alumnos quienes elegían participar o no en este ensayo: eran más bien las escuelas participantes quienes decidían ofrecer algunos programas de FP sólo como cursos trianuales. Con todo, el alumnado tenía algunas posibilidades de elección: podían optar por un programa distinto, o en algunos casos matricularse en el mismo curso pero de duración bianual, en un municipio distinto al propio. Considerando lo selectiva que suele ser la elección de un programa de enseñanza secundaria superior, este ensayo puede calificarse de experimento natural. Los alumnos que asistieron a un programa profesional en tres años apenas se distinguían de los que realizaron el mismo curso en dos años (titulaciones muy semejantes de la escuela obligatoria, y una proporción de inmigrantes también muy parecida). Durante el primer año del ensayo (1988) participaron en estos programas profesionales trianuales casi 6 000 estudiantes; en el segundo año, la cifra aumentó a 10 000, y en el tercero a 11 000. Ello significa que, durante algunos años, entraron en el mercado de trabajo simultáneamente jóvenes con formación profesional de secundaria superior en dos años y jóvenes con formación profesional de secundaria superior en tres años. Pero la cifra de adultos jóvenes con formación profesional no aumentó durante estos mismos años. La proporción de jóvenes de 20 años con formación profesional se mantuvo constante entre 1992 y 1997 (*Elevpanel*, 2003, p. 9), mientras que la cifra total de jóvenes de 20 años disminuía en el mismo periodo (*Anuario Estadístico de Suecia*, 1998, p. 38).

En el estudio que sigue aprovecharemos los resultados de dicho programa piloto. Los adultos jóvenes que pretendemos analizar nacieron en 1974 y salieron de la escuela obligatoria en 1990 a la edad de 16 años, al igual que el 98 % de su franja demográfica. El cuadro 1 ilustra los niveles educativos

**Niveles educativos alcanzados de 1994 a 1998 por los jóvenes nacidos en 1974. Porcentajes.****Cuadro 1**

Nivel educativo alcanzado	1994 Edad: 20	1995 Edad: 21	1996 Edad: 22	1997 Edad: 23	1998 Edad: 24
Escuela obligatoria o nivel inferior	13	13	12	12	12
Enseñanza secundaria superior, 2 años.	27	26	25	24	24
Enseñanza secundaria superior, 3 años	52	47	41	37	34
Enseñanza postsecundaria	8	15	22	26	30
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Instituto Estadístico de Suecia, registro educativo sueco y cálculos propios (lamentablemente, los datos no revelan si la enseñanza secundaria superior era de tipo profesional o académico).

que esta promoción alcanzó durante el período de 1994 a 1998, es decir, para edades de 20 a 24 años.

Como muestra el cuadro 1, quienes no disponían de una titulación secundaria superior en 1994 continuaban en buena parte sin obtener estas cualificaciones cuatro años más tarde. Su proporción apenas disminuyó del 13 al 12 %. Es decir, los jóvenes que no terminan la enseñanza secundaria superior más o menos directamente tras la enseñanza obligatoria muy raramente obtienen cualificaciones de secundaria superior en el curso de su juventud (hasta los 25 años). Los jóvenes que aprueban una enseñanza secundaria superior en dos años tampoco participan masivamente en la enseñanza postsecundaria. La proporción de los que terminan la secundaria superior en dos años -en su mayoría a través de un programa profesional- bajó del 27 al 24 %. Por el contrario, los jóvenes que realizan una enseñanza secundaria superior en tres años -en su mayoría a través de un programa académico- pasan masivamente a la enseñanza postsecundaria. La proporción de quienes realizan una enseñanza secundaria superior en tres años descendió del 52 % en 1994 al 34 % en 1998.

Objetivos

El objetivo del presente análisis consiste en investigar la manera en que los adultos jóvenes, con o sin enseñanza secundaria superior de tipo profesional, consiguen implantarse en el mercado de trabajo tras salir de la escuela. ¿Influye en ello la formación profesional? Analizaremos tanto el grupo de adultos jóvenes que han recibido una enseñanza secundaria superior de tipo profesional en dos o tres años, como el grupo de adultos jóvenes que no recibe enseñanza secundaria superior alguna.

Las preguntas concretas a las que nuestra investigación quiere responder serán:

- ¿Qué proporción de adultos jóvenes consigue encontrar un empleo en el mercado de trabajo regular durante el período investigado?
- ¿Qué influencia ejerce la formación profesional secundaria superior, en sus ciclos de dos o tres años, sobre el empleo y los ingresos para la edad de 24 años, tomando en cuenta los factores del entorno?

Metodología

Para examinar la transición de la escuela al trabajo, es importante controlar a los jóvenes durante una serie de años. El presente estudio sigue a los adultos jóvenes del mismo grupo de edad -nacidos en 1974- que salieron de la escuela obligatoria en 1990 a los 16 años, hasta que han cumplido los 24 (1990-1998). Hemos reunido nuestros datos de diversos registros demográficos elaborados por el Instituto Estadístico de Suecia (registro de alumnos, registro de la enseñanza superior, registro educativo sueco, estadísticas laborales de la administración). La mayoría de los jóvenes había terminado la secundaria superior a la edad de 20 años (cuadro 1), lo que explica la elección de 1994 para medir el nivel educativo alcanzado. Seleccionamos así los siguientes grupos por investigar ⁽¹⁾:

- adultos jóvenes que en 1994 -es decir, cuatro años tras salir de la escuela obligatoria- no habían conseguido terminar la secundaria superior (no sec. sup.);
- adultos jóvenes que habían pasado a un curso profesional de dos años en la escuela secundaria superior en 1990, titulándose en 1994 como muy tarde (FP 2 años);

(1) Denominaremos "nivel educativo" a la correspondiente variable categórica.



(²) El sistema de notación escolar sueco iba en 1990 de 1 a 5, siendo la nota máxima posible el 5.

(³) El sistema escolar sueco de aquella época podía no conceder a un alumno nota alguna en un curso o materia bajo algunas circunstancias (fundamentalmente, una asistencia insuficiente).

(⁴) Detalles sobre los análisis de regresión: elaboramos modelos de regresión con orden jerárquico, incluyendo respectivamente las variables explicativas 1, 2, 3, 4 y 5. Como primera variable explicativa incluimos el sexo y a continuación, paso a paso, añadimos el origen étnico, las notas del 9º año de la escuela obligatoria, el índice de paro en el municipio de residencia y, por último, el factor de la enseñanza secundaria superior. El orden de estas variables se basa en nuestros supuestos de las causas más primarias (básicas) de la situación de empleo para una persona. Además, al añadir el factor de la enseñanza secundaria en último lugar, podemos examinar sus efectos controlados para las otras variables. También hemos tomado en cuenta los efectos de interacción: por ejemplo, una interacción entre el factor de la enseñanza secundaria superior y las notas dentro de un modelo de regresión logística significa que la secundaria superior ejerce un efecto distinto sobre la probabilidad de tener un empleo en función de la nota que una persona haya conseguido. Para cada nueva variable explicativa añadimos un conjunto completo de interacciones respecto a los efectos aceptados en el modelo previo, y eliminamos consiguientemente todos los efectos de interacción que no eran importantes. De esta manera se obtiene un modelo aceptado para cada conjunto de variables explicativas. En total obtuvimos cinco modelos, 1 a 5, de los cuales únicamente el modelo final (modelo 5) se presentará en este texto.

Para todos nuestros cálculos utilizamos el programa SAS. Para los análisis de regresión logística hemos utilizado los sistemas *proc genmod*, *proc nlmixed* y la macro *glimmix* (*Changes and Enhancements*, 1996; versión 8, 1999). Para los análisis de regresión lineal hemos utilizado *proc mixed*. En *glimmix*, *proc nlmixed* y *proc mixed* aplicamos modelos de dos niveles con componentes al azar a escala individual y municipal. Las relaciones de posibilidades (*odds ratio*) de los cuadros 3 y 4 se calcularon por *proc nlmixed*.

□ adultos jóvenes que pasaron en 1990 a cursos profesionales en 2 años de secundaria superior y asistieron posteriormente a un año complementario, de forma que en 1994 habían terminado una formación profesional en dos años más un año complementario (FP 2+1 años). No está documentado el carácter del año educativo complementario, probablemente distinto para los diferentes municipios y escuelas;

□ adultos jóvenes que en 1990 pasaron a cursos profesionales en tres años de la escuela secundaria superior, acabando esta vía educativa en 1994 como máximo (FP 3 años). Este grupo dispone de una educación más académica que el grupo de los dos años, y probablemente también que el grupo de dos años más el año complementario.

La situación de jóvenes y adultos jóvenes en el mercado de trabajo puede medirse de diversas formas: los índices de empleo constituyen una medida más adecuada de la integración de jóvenes en el mercado de trabajo que los índices de paro, ya que muchos jóvenes alternan periodos de paro con otros de estudio o de presencia en programas de creación de empleo (Åberg, 2002). Examinamos por ello los índices de empleo entre noviembre de 1990 y 1998, como medida disponible.

Decidimos investigar el empleo de los jóvenes en diversos grupos, tanto a escala descriptiva para todo el periodo que va de 1990 a 1998 (desglosado por sexos) como también por regresión logística (Christensen, 1990). Hemos modelizado la probabilidad de tener un empleo en noviembre de 1998; y también se han modelizado los ingresos anuales registrados en 1998 por regresión lineal.

Dado que los niveles educativos conseguidos se relacionan con el origen y la capacidad de los jóvenes, será importante tomar en cuenta ambos factores cuando se intenta evaluar la importancia de la formación profesional secundaria superior en el mercado de trabajo. Se ha demostrado que las notas finales de la enseñanza obligatoria (a la edad de 16 años) también se encuentran muy relacionadas con el origen social y la capacidad, y que constituyen la mejor variable para predecir el nivel educativo que un alumno consigue (Härnqvist, 1993, p.67). Las notas finales utilizadas en nuestro estudio como variable de control son las no-

tas totales obtenidas en promedio al término de la enseñanza obligatoria en 1990. Hemos dividido las notas en tres categorías: bajas (de 1,0 a 2,3), ordinarias (de 2,4 a 3,1) y altas (de 3,2 a 4,8) (²). Los jóvenes sin notas en una o varias materias al término de la escolaridad obligatoria se clasificaron en la categoría de notas bajas (³). Cada una de las tres categorías alberga una alta proporción de cada uno de los grupos objetivo antes mencionados.

Investigaciones previas habían revelado ya una relación entre el origen étnico de los adultos jóvenes y sus resultados en el mercado de trabajo durante el decenio de 1990 (Arai et al., 2000; Vilhelmsson, 2000; Edin et al., 2000), lo que da pie a la necesidad de controlar este factor. El origen o “contexto étnico” se define aquí como variable dicotómica: nacido en Suecia o nacido en el extranjero.

La variable de control “índice municipal de paro” equivale al porcentaje de población activa sin trabajo (esto es, el índice relativo de paro) en el municipio de residencia del adulto joven en 1998. Puede consultarse otra serie de detalles adicionales sobre los análisis de regresión en la correspondiente nota a pie (⁴).

Los adultos jóvenes matriculados en la enseñanza superior quedaban excluidos de los resultados, al no formar parte de la población activa; sólo suponen de un cinco a un ocho por ciento de los grupos objetivo de nuestra investigación. Además, todas las personas con valores en blanco sobre cualquiera de las variables utilizadas en cualquiera de los análisis de regresión logística (análisis del empleo) quedaron también excluidas de todas las regresiones logísticas. Un principio análogo se aplica a los análisis de regresión de ingresos lineales (análisis de ingresos).

Los análisis de ingresos sólo incluían a los estudiados que se consideraban con empleo remunerado durante 1998 en proporción no despreciable. Intentamos garantizar que los ingresos utilizados para los análisis de ingresos no influyeran demasiado sobre el grado de ocupación, al excluir a quienes no habían tenido o apenas un empleo remunerado durante 1998. Dado que no poseemos informaciones directas sobre el grado de ocupación, optamos en su lugar por basar nuestro criterio en los ingresos anuales.

**Tamaño de los grupos de investigación en 1994 y 1998.****Cuadro 2**

Grupos de investigación	Tamaño en 1994	Tamaño en 1998	Cifra con todas las variables validadas en 1994	Cifra con todas las variables validadas en 1998	Cifra incluida en análisis de regresión logística	Cifra incluida en análisis de regresión de ingresos
Sin enseñanza secundaria superior	11 815	11 620	11 811	11 607	11 033	6 293
Formación profesional en dos años	17 422	17 255	17 416	17 228	16 319	12 864
Formación profesional en dos años más un año complementario	8 341	8 254	8 330	8 240	7 634	6 402
Formación profesional en tres años	7 341	7 253	7 337	7 245	6 629	5 457
Total	44 911	44 382	44 894	44 320	41 615	31 016

Al imponer un límite de 37 400 SEK (coronas suecas), excluimos de esta manera a un 24 % de los que de otra manera habrían cumplido la norma y estarían incluidos en los análisis de ingresos. Se eligió la proporción del 24 % porque equivale al porcentaje de personas sin empleo en noviembre de 1998, esto es, la proporción de los que no satisfacen el criterio de empleo utilizado en los análisis de empleo. En un 89 % de los casos, quienes disponían de un ingreso anual inferior a 37 400 SEK en 1998 y quienes no tenían empleo en noviembre de 1998 son las mismas personas. De esta manera, tenemos límites relativamente coincidentes en nuestros análisis de ingresos y empleo.

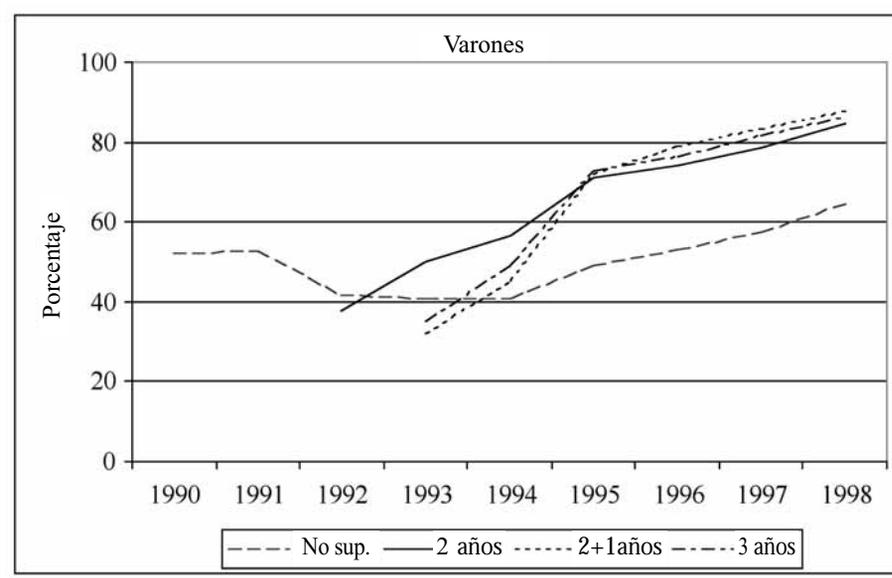
Descripción de los datos recogidos

El cuadro 2 muestra el tamaño de los grupos investigados en 1994 y 1998. Los grupos se mantuvieron bastante constantes entre ambas fechas: una ojeada a las primeras cuatro columnas revela que la pérdida de datos fue despreciable entre 1994 y 1998.

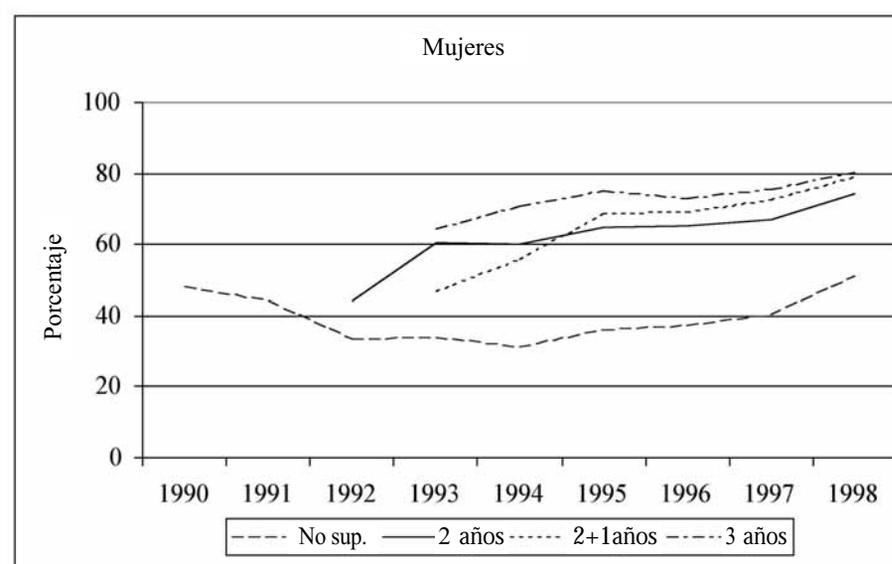
Las dos columnas de la derecha ilustran el número de observaciones utilizadas para los análisis de regresión. El número menor de observaciones en estas columnas se debe a la exclusión de estudiantes universitarios y de personas con escasos ingresos, como se ha explicado antes.

La proporción de alumnos nacidos en el extranjero era de un 7,6 % entre adultos jóvenes sin enseñanza secundaria superior, e inferior (del 3,9 al 4,1 %) entre adultos jóvenes con la titulación de formación profesional secundaria superior. Los jóvenes sin secundaria superior presentaban además una probabilidad mayor de notas bajas que los jóvenes con esta cualificación.

Proporción de varones con empleo remunerado de noviembre de 1990 a noviembre de 1998, para varones sin enseñanza secundaria superior y varones con formación profesional en dos o tres años. Diagrama 1



Proporción de mujeres con empleo remunerado, de noviembre de 1990 a noviembre de 1998, para mujeres sin enseñanza secundaria superior y mujeres con formación profesional en dos o tres años. Diagrama 2





Resultados

Transición de la escuela al trabajo

El Diagrama 1 muestra los índices de transición al mercado de trabajo para varones sin secundaria superior y para varones con formación profesional en dos o tres años. La curva indica la proporción de personas con empleo remunerado en noviembre de cada año.

Cuando estos varones jóvenes salieron de la escuela obligatoria en 1990, el índice de paro era aún bajo en Suecia. A pesar de ello, resultó difícil para los jóvenes de 16 años sin enseñanza secundaria superior encontrar un empleo. El Diagrama 1 muestra que sólo uno de cada dos consiguió encontrar un empleo en los dos primeros años tras salir de la escuela obligatoria. Al ir aumentando el índice de paro, la proporción de jóvenes con empleo remunerado descendió a casi el 40 % en 1992 y se mantuvo invariablemente baja durante otros dos años. El servicio militar puede ser otro de los motivos que explique la menor proporción de jóvenes con empleo remunerado. Aunque que el paro seguía siendo alto en 1995, los índices de empleo comenzaron a incrementarse progresivamente entre varones sin enseñanza secundaria superior, hasta alcanzar un 64 % en 1998.

Ya en 1993, es decir, un año tras su salida de la escuela secundaria superior, los jóvenes varones que habían acabado una formación profesional secundaria superior en dos años presentaban un índice de empleo superior al de los varones sin enseñanza secundaria superior. A continuación, el índice de empleo entre jóvenes varones con una formación en dos años aumentó más rápidamente que el de aquellos sin secundaria superior durante otros dos años. Los varones con formación profesional secundaria superior en tres años también presentaban un índice superior al de los varones sin enseñanza secundaria superior, transcurrido un año tras salir de la escuela secundaria superior. Durante los años siguientes, su índice de empleo continuó aumentando radicalmente hasta alcanzar el mismo nivel que el de los varones con formación en dos años. Sin embargo, a partir de 1995 los índices de empleo se incrementaron al mismo ritmo en los cuatro grupos de varones jóvenes. El Diagrama 2 presenta la correspondiente comparación entre los índices de empleo para mujeres.

El Diagrama 2 revela que las mujeres sin enseñanza secundaria superior experimentaron dificultades aún mayores en el mercado de trabajo que los hombres del grupo correspondiente. Al incrementarse el paro, la proporción de mujeres con empleos remunerados descendió del 48 % en 1990 al 31 % en 1994. Al igual que en el caso de los varones, los índices de empleo comenzaron a incrementarse gradualmente en 1995. El Diagrama 2 también ilustra las diferencias de los índices de empleo entre las mujeres con o sin cualificaciones secundarias superiores. En noviembre del año en que salieron de la escuela secundaria superior (es decir, 1992 y 1993, respectivamente), el índice de empleo para mujeres que habían finalizado la formación profesional secundaria superior ya resultaba algo mayor que el de las mujeres sin enseñanza secundaria superior. En 1994, la distancia entre mujeres con o sin cualificaciones secundarias superiores se hizo aún mayor. Tras ello, entre 1995 y 1998, la diferencia entre los grupos comparados permaneció bastante constante.

La influencia de la formación profesional sobre el empleo

Hemos analizado la relación entre el índice de empleo de adultos jóvenes en noviembre de 1998 y sus niveles educativos, controlando los factores de sexo, origen étnico, notas finales de la escuela obligatoria e índices de paro en su municipio de residencia en 1998. Para interpretar los resultados, es necesario tener en cuenta que cada una de las categorías educativas recoge en su seno numerosos programas distintos de formación profesional secundaria superior.

Hemos encontrado una diferencia significativa entre varones y hembras en cuanto a la probabilidad de empleo. La relación de posibilidades (odds ratio) para mujeres y varones es del 0,54 (intervalo de confianza del 95 %, 0,52-0,57). Las probabilidades correspondientes de tener un empleo son del 0,81 para varones y de 0,70 para mujeres. Nos referiremos a estos resultados como "modelo 1". Es decir, las mujeres presentan un índice considerablemente inferior al de los hombres.

En tres pasos, que no describiremos en este texto, procedimos a añadir las variables explicativas del origen étnico, las notas finales de la escuela obligatoria y el índice de



Relaciones de posibilidades u *odds ratio* (intervalos de confianza 95 %) para adultos jóvenes con empleo remunerado por sexo, origen étnico, notas, índice de paro municipal y nivel educativo obtenido (modelo 5). Cuadro 3

	Modelo parcial para varones	Modelo parcial para mujeres
Notas promedio y nivel educativo obtenido		
<i>Notas altas</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,43 (0,37-0,49)	0,57 (0,50-0,64)
Formación profesional en 2 años	1,27 (1,12-1,43)	1,69 (1,51-1,87)
Formación profesional en 2+1 años	1,62 (1,38-1,87)	2,15 (1,83-2,48)
Formación profesional en 3 años	1,47 (1,25-1,68)	1,95 (1,69-2,21)
<i>Notas ordinarias</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,45 (0,41-0,49)	0,45 (0,41-0,49)
Formación profesional en 2 años	1	1
Formación profesional en 2+1 años	1,18 (1,07-1,30)	1,18 (1,07-1,30)
Formación profesional en 3 años	1,31 (1,16-1,46)	1,31 (1,16-1,46)
<i>Notas bajas</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,27 (0,24-0,29)	0,26 (0,23-0,28)
Formación profesional en 2 años	0,66 (0,58-0,73)	0,63 (0,56-0,71)
Formación profesional en 2+1 años	0,96 (0,78-1,14)	0,93 (0,75-1,11)
Formación profesional en 3 años	0,71 (0,58-0,85)	0,69 (0,56-0,83)
Origen étnico		
Nacidos en Suecia	1	1
Nacidos en el extranjero	0,37 (0,32-0,42)	0,55 (0,48-0,62)
Índice de desempleo del municipio en 1998		
Por unidad de porcentaje de paro superior*	0,85 (0,82-0,88)	0,93 (0,90-0,96)
Nota: si la cifra no se encuentra dentro del intervalo de confianza, habrá una diferencia significativa del 5 por ciento en comparación con las categorías de referencia varones y mujeres con notas ordinarias y una formación secundaria superior en 2 años. * Las categorías de referencia para diferentes grupos educativos, sexos y municipios con un índice de paro inferior en una unidad de porcentaje, <i>ceteris paribus</i> .		

paro local (modelos 2, 3 y 4). La influencia de estas variables se hace sentir sin embargo sobre el modelo final (modelo 5), al que añadimos por último la variable explicativa del nivel educativo conseguido. Comparamos los índices de paro de los adultos jóvenes sin enseñanza secundaria superior con tres alternativas de FP: en dos años, en dos años más un año complementario y en tres años, controlando las restantes variables. En la nota (5) se analiza el cuadro síntesis de varianzas y se muestran las diversas influencias sobre el modelo final.

Todas las influencias principales sobre el modelo final (sexo, origen étnico, notas, índice de paro municipal y nivel educativo obtenido) son muy importantes. El sexo interactúa significativamente con tres variables: el origen étnico, las notas finales en la escuela obligatoria y el paro a escala municipal. Es por tanto lógico desglosar la presentación de las relaciones de posibilidades u *odds ratios* en modelos parciales (6) para varones y mujeres. Estas *odds ratios* son aplicables dentro de cada uno de los modelos

parciales, de suerte que los varones se comparan con varones y las mujeres con mujeres. Para cada modelo parcial disponemos de un grupo de referencia compuesto por hombres o mujeres, respectivamente, con notas ordinarias y formación secundaria superior en dos años.

Además, el nivel educativo interactúa claramente ($p = 0,0002$) con las notas finales, es decir, la relación entre el índice de empleo y el nivel educativo obtenido varía según los grupos de notas. Por tanto, señalamos las relaciones de posibilidades (*odds ratios*) para todas las combinaciones de notas y niveles educativos dentro de cada modelo parcial, véase el Cuadro 3.

Del Cuadro 3 pueden deducirse las siguientes características esenciales, aplicables tanto al caso de varones como de mujeres:

□ es característico un índice alto de empleo entre adultos jóvenes con notas altas y enseñanza secundaria superior, y también entre adultos jóvenes con notas ordinarias

(5) Véase el Cuadro 6 en el Anexo.

(6) Estos modelos parciales son los denominados modelos condicionales. Asumimos un único modelo final y procedemos a deducir lo que dicho modelo nos cuenta considerando (en otras palabras, tomando por condición) el sexo de la persona en cuestión (una alternativa aproximadamente equivalente sería elaborar dos modelos separados para mujeres y varones, respectivamente, lo que produciría un resultado bastante similar. Pero es necesario que el mismo modelo incluya a varones y mujeres con el fin de poder comprobar las diferencias entre ambos).



y tres años de formación secundaria superior;

□ es característico un índice ordinario de empleo entre adultos jóvenes con notas ordinarias y formación secundaria superior en 2 años o en 2+1 años, y también entre adultos jóvenes con notas bajas y una formación secundaria superior en 2+1 años;

□ es característico un índice bajo de empleo entre adultos jóvenes con notas bajas y una formación secundaria superior en 2 o 3 años; y

□ es característico un índice de empleo muy bajo entre adultos jóvenes sin enseñanza secundaria superior, en particular entre los de notas bajas.

Por otro lado, las siguientes características fundamentales son específicas de sexos:

□ las mujeres parecen beneficiarse más de las notas altas que los varones;

□ los adultos jóvenes nacidos en el extranjero tienen una probabilidad muy inferior de encontrar empleo que los adultos jóvenes nacidos en Suecia; la diferencia es particularmente notable en el caso de los varones (relación de posibilidades de 0,37);

□ el elevado índice de paro en el municipio ejerce una influencia negativa y, a este respecto, los varones parecen más vulnerables que las mujeres (relación de posibilidades de 0,85 frente a 0,93), probablemente debido a que la frecuencia de empleos privados entre varones es superior a la de mujeres.

Las diferencias entre los resultados de varones y mujeres que muestra el Cuadro 3 son moderadas, excepto en el caso del origen étnico, los efectos de las notas altas y -hasta un cierto punto- la influencia del paro a escala municipal. La diferencia principal entre los dos sexos es su diferente índice de empleo. Para adultos jóvenes con notas ordinarias, los modelos parciales de varones y hembras son en realidad idénticos en cuanto a la influencia de las notas y del nivel educativo obtenido (⁷).

El tipo más interesante de comparación para nuestros fines consiste en desglosar los grupos objetivo de la investigación dentro

de cada categoría de notas. Para varones y mujeres jóvenes con notas ordinarias, el Cuadro 3 enumera las odds ratios correspondientes. Tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, se encuentran los siguientes resultados (como se ha mencionado, los modelos son idénticos):

□ los jóvenes sin enseñanza secundaria superior presentan un índice de empleo considerablemente menor de el de los jóvenes que sí terminan la secundaria superior;

□ los que acaban una formación secundaria superior en 3 o 2+1 años presentan un índice de empleo moderadamente superior pero apreciable que aquellos que reciben una formación secundaria superior en 2 años.

A fin de facilitar las comparaciones entre los grupos de notas bajas y altas, respectivamente, se han vuelto a calcular las relaciones de posibilidades u *odds ratios* utilizando las categorías de referencia dentro de cada grupo; véase el Cuadro 4. Se han utilizado como categorías de referencia los jóvenes con 2 años de formación secundaria superior dentro de cada categoría de notas. Las relaciones calculadas a partir del modelo 5 son iguales para varones y mujeres, y se presentan por lo tanto juntas (⁸).

Los resultados para los adultos jóvenes con notas altas (Cuadro 4) son parecidos a los resultados entre jóvenes de notas ordinarias:

□ los jóvenes sin enseñanza secundaria superior presentan un índice de empleo considerable y significativamente inferior al de los que aprueban la enseñanza secundaria superior;

□ los que reciben una formación secundaria superior en 3 o 2+1 años presentan un índice de empleo moderado pero significativamente superior al de los que reciben una formación secundaria superior en 2 años.

Para los adultos jóvenes de notas bajas se obtienen los siguientes resultados:

□ los que no disponen de una enseñanza secundaria superior presentan un índice de empleo considerable y significativamente inferior al de los que aprueban la enseñanza secundaria superior;

(⁷) Por supuesto, no son idénticos en realidad, pero tan próximos que la diferencia entre ellos desaparece en la situación idealizada que representa el modelo. Matemáticamente, ello se debe al hecho de que una serie de elementos se eliminan mutuamente cuando se calculan logarítmicamente las odds ratios. Para las notas ordinarias ello da lugar a los mismos elementos en las odds ratios logarítmicas del mismo tipo (p.e. sin enseñanza secundaria superior / con formación secundaria superior en 2 años) tanto para varones como para mujeres. Ello, a su vez, puede atribuirse a las interacciones importantes según el Cuadro 6 en el Anexo.

(⁸) Véase la nota anterior. Puede aplicarse en este caso prácticamente la misma explicación.



□ los que reciben una formación secundaria superior en 2+1 años presentan un índice de empleo moderado pero significativamente superior al de los que reciben una formación secundaria superior en 2 años;

□ los que reciben una formación secundaria superior en 3 años, por otro lado, no presentan un índice de empleo significativamente superior al de los que reciben una formación secundaria superior en 2 años.

Es difícil de explicar el motivo por el que los adultos jóvenes con notas bajas y una formación en 2+1 años arrojan mejores resultados en el mercado de trabajo que los que reciben una formación en 3 años; es posible que se beneficien de una formación menos académica. También podría ser un efecto de selección: aquellos alumnos motivados añaden un año complementario a los dos primeros.

La influencia del tercer año en otro estudio reciente

Con este control de los factores del entorno o contexto hemos intentado reducir el efecto de selección sobre nuestros cálculos sobre la influencia de la formación. Pero este método tiene sus limitaciones: por ejemplo, pueden existir factores que no hayamos tomado en cuenta, como el entorno social, que también podrían afectar a los resultados. Si hubiéramos controlado más factores del entorno, la ventaja de haber realizado una formación secundaria superior hubiera probablemente disminuido, así como la ventaja de recibir una formación en 3 años con respecto a la de 2 años. Ekström (2003), quien ha comparado la inactividad (situación sin empleo remunerado ni acceso a la enseñanza superior) de adultos jóvenes con formación profesional secundaria superior en 2 o 3 años, encontró incluso una influencia positiva del tercer año sobre la inactividad. El estudio de Ekström (2003) se basa en los mismos datos extraídos de registros que nuestra presente investigación, y ambas utilizan prácticamente las mismas variables explicativas. Las discrepancias en los resultados se deben probablemente a diferencias metodológicas: nosotros hemos utilizado la regresión logística e investigado también a fondo los efectos de interacción, lo que mejora la adecuación de nuestros modelos; Ekström (2003) adopta un método econo-

Odds ratios (intervalos de confianza 95 %) para el empleo por nivel educativo obtenido, para adultos jóvenes con notas altas y bajas, respectivamente. **Cuadro 4**

	Aplicable tanto a varones como a mujeres, nacidos en Suecia o en el extranjero
<i>Notas altas</i>	
Sin enseñanza secundaria superior	0,34 (0,29-0,38)
Formación profesional en 2 años	1
Formación profesional en 2+1 años	1,28 (1,08-1,47)
Formación profesional en 3 años	1,15 (1,00-1,31)
<i>Notas bajas</i>	
Sin enseñanza secundaria superior	0,41 (0,37-0,45)
Formación profesional en 2 años	1
Formación profesional en 2+1 años	1,47 (1,18-1,75)
Formación profesional en 3 años	1,09 (0,88-1,30)

métrico, y utiliza la regresión lineal sin efectos de interacción, combinada con un cálculo de variable instrumental; usa el programa piloto como instrumento para eliminar los efectos de selección en sus cálculos. Otra diferencia en cuanto a metodología es que Ekström (2003) excluye de su estudio a aquellos alumnos que han recibido una formación del programa piloto en 3 años, si no existe la correspondiente oferta regular en 2 años, y también viceversa. Para evaluar esta fuente potencial de resultados distintos, procedimos a repetir nuestros análisis excluyendo dichos programas, pero ello no modificó nuestros resultados. Por último, Ekström (2003) utiliza además la proporción de altos niveles educativos en el municipio como variable de control, cosa que nosotros no hemos hecho.

Influencia de la formación profesional sobre los ingresos

Hemos analizado la relación entre los ingresos de adultos jóvenes en empleo o autoempleo durante 1998 y sus respectivos niveles educativos. El análisis de ingresos se corresponde con los realizados para el empleo, y utiliza las mismas variables explicativas. La diferencia es que en este caso utilizamos el ingreso logarítmico como variable de resultado, y empleamos un modelo de regresión lineal.

En general, los resultados que se obtienen son muy parecidos a los de los análisis de regresión logística. Las mujeres con empleo remunerado presentan (modelo 1) unos ingresos anuales significativamente menores que los varones con empleo re-



Relaciones entre los valores medios geométricos (intervalos de confianza del 95 %) para los ingresos de adultos jóvenes en función del sexo, origen étnico, notas, índice de paro municipal y nivel educativo obtenido (modelo 5). Cuadro 5

	Modelo parcial para varones	Modelo parcial para mujeres
Notas medias y nivel educativo obtenido		
<i>Notas altas</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,93 (0,89-0,98)	0,94 (0,90-0,99)
Formación profesional en 2 años	1,05 (1,02-1,09)	1,07 (1,04-1,10)
Formación profesional en 2+1 años	1,12 (1,08-1,16)	1,13 (1,09-1,17)
Formación profesional en 3 años	1,08 (1,05-1,12)	1,10 (1,06-1,14)
<i>Notas ordinarias</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,90 (0,88-0,93)	0,90 (0,88-0,93)
Formación profesional en 2 años	1	1
Formación profesional en 2+1 años	1,04 (1,01-1,07)	1,04 (1,01-1,07)
Formación profesional en 3 años	1,07 (1,04-1,10)	1,07 (1,04-1,10)
<i>Notas bajas</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,83 (0,81-0,86)	0,80 (0,77-0,83)
Formación profesional en 2 años	0,94 (0,91-0,97)	0,90 (0,86-0,94)
Formación profesional en 2+1 años	1,04 (0,99-1,09)	1,00 (0,95-1,06)
Formación profesional en 3 años	0,99 (0,94-1,04)	0,95 (0,89-1,01)
Origen étnico		
Nacidos en Suecia	1	1
Nacidos en el extranjero	0,82 (0,79-0,85)	0,91 (0,88-0,95)
Índice de paro del municipio en 1998		
<i>Unidad porcentual de paro superior*</i>		
Sin enseñanza secundaria superior	0,959 (0,949-0,969)	0,970 (0,959-0,981)
Formación profesional en 2 años	0,965 (0,958-0,973)	0,976 (0,967-0,985)
Formación profesional en 2+1 años	0,961 (0,951-0,971)	0,972 (0,961-0,983)
Formación profesional en 3 años	0,978 (0,966-0,989)	0,989 (0,977-1,000)
Nota: si la cifra no se encuentra dentro del intervalo de confianza, habrá una diferencia significativa del 5 % en comparación con las categorías de referencia varones y mujeres con notas ordinarias y una formación profesional en 2 años.		
* Las categorías de referencia para diferentes grupos educativos, sexos y municipios con un índice de paro inferior en una unidad de porcentaje, <i>ce-teris paribus</i> .		

(⁷) Por supuesto, no son idénticos en realidad, pero tan próximos que la diferencia entre ellos desaparece en la situación idealizada que representa el modelo. Matemáticamente, ello se debe al hecho de que una serie de elementos se eliminan mutuamente cuando se calculan logarítmicamente las odds ratios. Para las notas ordinarias ello da lugar a los mismos elementos en las odds ratios logarítmicas del mismo tipo (p.e. sin enseñanza secundaria superior / con formación secundaria superior en 2 años) tanto para varones como para mujeres. Ello, a su vez, puede atribuirse a las interacciones importantes según el Bitte, Cuadro 6.

(⁸) Véase la nota anterior. Puede aplicarse en este caso prácticamente la misma explicación.

(⁹) Véase el Cuadro 7 en el Anexo.

munerado (116 800 coronas en comparación con 161 200 coronas). El intervalo de confianza (95 %) para mujeres es de 115 400 - 118 200, y para hombres de 159 500 - 163 000.

En cuatro pasos, procedimos a añadir las variables explicativas del origen étnico, notas obtenidas al término del noveno año de la escolaridad obligatoria, índice de paro en el municipio y nivel educativo obtenido (modelos 2-5). A continuación presentaremos sólo el modelo final (modelo 5). La nota (⁹) contiene un análisis del cuadro de resumen de varianzas que enumera las pruebas de los diversos efectos sobre el modelo final.

En general, las influencias significativas son las mismas que en los análisis de regresión logística. También en este caso, y por

los mismo motivos, hemos desglosado la presentación en dos modelos condicionales, uno para varones y otro para mujeres. Los resultados se presentan de manera análoga a nuestra presentación de las odds ratios: diferencias en las medias cuadráticas mínimas de los logaritmos de los ingresos para todas las categorías, comparadas con las mismas categorías que en los análisis de regresión logística. Estas diferencias se han exponenciado, lo que las transforma en relaciones entre las medias geométricas de los ingresos en coronas, con la categoría de comparación en el denominador. De esta manera, revelan los ingresos medios relativos a la categoría de comparación. Estas comparaciones son aplicables a cada uno de los modelos parciales, de suerte que los varones se comparan con varones y las mujeres con mujeres. Para las comparaciones



de ingresos medios entre varones y mujeres, véase el modelo 1 descrito anteriormente.

El nivel educativo alcanzado interactúa significativamente ($p=0,0004$) con las notas obtenidas en el noveno año de la escuela obligatoria, es decir, la relación entre ingresos y nivel educativo varía en cada grupo de notas. De esta manera, se especifican relaciones de ingresos para todas las combinaciones de notas y niveles educativos dentro de cada modelo parcial (véase el Cuadro 5). Además, existe una interacción moderadamente significativa ($p=0,022$) entre el paro a escala municipal y el nivel educativo, motivo por el que también hemos realizado el mismo desglose para el paro a escala municipal.

En gran medida, el Cuadro 5 releva las mismas tendencias que el Cuadro 3. Ello equivale a decir que las relaciones entre ingresos y las variables explicativas resultan sorprendentemente similares a las que rigen entre el índice de empleo y las mismas variables explicativas. Considerando las semejanzas esenciales con el Cuadro 3, asumiremos aquí los mismos comentarios hechos a continuación de los Cuadros 3 y 4. Y tampoco consideramos necesario elaborar un cuadro para ingresos que se corresponda con el Cuadro 4.

Pero hay una diferencia entre los Cuadros 5 y 3 que sí precisa comentario: debido a la significativa interacción entre el paro a escala municipal y el nivel educativo obtenido, se ha desglosado por grupos educativos en el *Bitte, groß* cuadro 5 la influencia del índice del paro municipal. Tanto para varones como para mujeres, el grupo de jóvenes con una formación profesional en 3 años muestra la mayor relación -o coeficiente de regresión exponenciado- (0,978 y 0,989 respectivamente), lo que significa que la línea de regresión con el empleo municipal es relativamente plana en su caso y que, por tanto, su vulnerabilidad al empleo municipal es relativamente baja. Los tres grupos educativos restantes presentan relaciones inferiores de aproximadamente la misma magnitud, y por tanto una vulnerabilidad mayor, tanto para el caso de los varones como para el de las mujeres. El hecho de que las mujeres sean menos vulnerables a la situación local del mercado de trabajo que los hombres constituye un aspecto recurrente que ya hemos observado con los análisis de regresión logística.

Conclusión

Los jóvenes nacidos en 1974 que no aprobaron la enseñanza secundaria superior experimentaron grandes dificultades para conseguir un empleo en su acceso al mercado de trabajo con 16 años en 1990. La proporción de jóvenes con empleo remunerado se incrementó rápidamente para varones o mujeres con formación profesional secundaria superior, que les llevó a acceder al mercado de trabajo 2 o 3 años más tarde. Al cabo de poco tiempo, el número de éstos con empleo remunerado superó al de los que carecían de nivel secundario superior. Pero, a partir de 1995, las diferencias entre el grupo con formación profesional secundaria superior y el grupo sin ella dejaron de agrandarse y permanecieron constantes. Es decir, las ventajas de poseer una formación profesional resultaron particularmente evidentes a comienzos del decenio de 1990, en la fase de recesión económica en Suecia.

Con todo, los adultos jóvenes dotados de una formación profesional secundaria superior se encuentran mejor equipados para poder competir en el mercado laboral, incluso si no se toma en cuenta su nivel educativo (Murray, 1997). A fin de investigar más detenidamente la influencia real de la formación profesional en sí sobre los adultos jóvenes en el mercado de trabajo, hemos procedido a analizar el nivel de empleo de estos en 1998, el último año del periodo investigado, por medio de un análisis de regresión logística, y también su nivel de ingresos por medio de un análisis de regresión lineal, efectuando un control de los factores de entorno tales como sexo, origen étnico, notas finales en la escuela obligatoria e índice de paro local en el municipio de residencia del joven en 1998.

Los resultados revelan que, tanto con respecto al empleo como a los ingresos, resulta claramente ventajoso disponer de una formación profesional secundaria superior frente a los que carecen de ésta. Sin embargo, la formación profesional en tres años apenas implica una ventaja moderada con respecto a la formación en dos años. Para adultos jóvenes con notas bajas y formación en tres años, no se aprecia ninguna ventaja estadística significativa en comparación con quienes terminan un programa en dos años. En otro estudio (Ekström, 2003) sobre la influencia del tercer año, no se encontró ventaja ninguna sobre el nivel de empleo.



El periodo de control es desde luego muy breve para investigar la influencia de la enseñanza o formación. Con perspectiva más larga, los efectos de la formación profesional secundaria superior y del tercer año podrían revelarse más sustanciales. Además, los programas de formación profesional secundaria superior en tres años eran nuevos y desconocidos para los empresarios, mientras que los cursos en dos años existían ya desde la década de 1970.

Por último, una conclusión importante es que no sólo el nivel educativo logrado, sino también otros factores del entorno condicionan la situación de los adultos jóvenes en el mercado de trabajo. El sexo, el origen étnico y las notas, respectivamente, ejercen aproximadamente una influencia de la misma magnitud que el hecho de haber llevado o no a término una formación profesional secundaria superior. El índice de paro del municipio de residencia también

influye sobre el empleo y los ingresos de los jóvenes, más en el caso de los varones que en el de las mujeres. El hecho de que el índice de empleo se incremente al mismo ritmo para todos los grupos de investigación durante los últimos años del decenio de 1990 significa que a comienzos de este mismo decenio no era sólo el nivel educativo deficiente quien causaba los bajos índices de empleo entre los jóvenes sin cualificaciones de secundaria superior, sino que estos eran también resultado de la escasa demanda de mano de obra.

Agradecimientos

Helge Benmarker ha reunido los datos fundamentales en que se basa este estudio, y Erika Ekström ha recopilado más datos y elaborado algunos resultados. El estudio ha sido financiado por el Consejo Sueco del Trabajo y la Investigación Social.

Anexo

Cuadro 6. Prueba de las influencias sobre el modelo final de los análisis de regresión logística (modelo 5): impreso de SAS macro glimmix, ligeramente modificado (NDF, DDF = grados numerador y denominador de libertad en la fuente de variación y el margen de error, respectivamente).

Fuente	NDF	DDF	Type III F	Pr > F
Origen étnico	1	41314	271,15	0,0001
Sexo	1	41314	99,89	0,0001
Origen étnico * sexo	1	41314	17,00	0,0001
Grupo de notas	2	41314	144,71	0,0001
Sexo * grupo de notas	2	41314	12,31	0,0001
Paro municipal	1	282	60,12	0,0001
Paro municipal * sexo	1	41314	22,26	0,0001
Nivel educativo	3	41314	434,79	0,0001
Grupo de notas * nivel educativo	6	41314	4,30	0,0002

Cuadro 7. Comprobación de influencias sobre el modelo final de los análisis de regresión de ingresos (modelo 5): impreso de SAS proc glimmix, ligeramente modificado (NDF, DDF = grados numerador y denominador de libertad en la fuente de variación y el margen de error, respectivamente).

Tipo 3 - Comprobación de influencias fijas				
Influencia	Num DF	Den DF	F Value	Pr > F
Origen étnico	1	204	121,35	<,0001
Sexo	1	204	121,35	<,0001
Origen étnico * sexo	1	101	16,22	0,0001
Grupo de notas	2	565	88,06	<,0001
Sexo * grupo de notas	2	530	4,68	0,0096
Paro municipal	1	282	75,41	<,0001
Paro municipal * sexo	1	31E3	7,58	0,0059
Nivel educativo	3	832	156,77	<,0001
Grupo de notas * nivel educativo	6	1278	4,15	0,0004
Paro municipal * nivel educativo	3	31E3	3,21	0,0220



Bibliografía

Åberg, Rune. Överutbildning: ett arbetsmarknadspolitiskt problem? [Sobreeducación: ¿un problema de política de empleo?]: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [Educación, capacidades profesionales y trabajo]. Lund: Studentlitteratur, 2002, p. 41-61.

Arai, Mahmood; Schröder, Lena; Vilhelmsson, Roger. *En svartvit arbetsmarknad* [Un mercado de trabajo en blanco y negro]. Estocolmo: Department of Finance, 2000 (Ds 2000, 47).

Åtta vägar till kunskap: en ny struktur för gymnasieskolan. [Ocho vías al conocimiento: una nueva estructura para la escuela secundaria superior]. Estocolmo: Statens offentliga utredningar, 2002 (SOU, nº 120)

Changes and Enhancements through Release 6.11, SAS/STAT Software. Cary North Carolina: SAS Institute, 1996.

Christensen, Ronald R. *Log-linear models.* Nueva York: Springer-Verlag, 1990.

Edin, Per Anders; Forslund, Anders; Holmlund, Bertil. The Swedish youth labor market in boom and depression. Blanchflower, David G.; Freeman, Richard B., eds. *Youth employment and joblessness in advanced countries.* Chicago: The University of Chicago Press, 2000, p. 357-380.

Ekström, Erika; Murray, Åsa. Young adults with no further education and the Swedish labour market 1970s-1990s. *European Journal of Education*, 2002, vol. 37, nº 3, p. 243-262.

Ekström, Erika. The value of a third year in upper secondary vocational education: evidence from a piloting scheme. *Essays on inequality and education.* Upsala: Universidad de Upsala, 2003, p. 97-133. (Estudios Económicos, 76)

Elevpanel för longitudinella studier. Elevpanel 4: Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998-2002. [Grupo estadístico de alumnos para estudios longitudinales. Grupo 4: de la escuela obligatoria a través de la secundaria superior, 1998-2002]. Estocolmo: Statistiska centralbyrån, 2003. (Informe estadístico UF 7).

Green, Francis; McIntosh, Steve; Vignoles, Anna. The utilisation of education and skills: evidence from Britain. *The Manchester School*, 2002, nº 6, p. 792-811.

Härnqvist, Kjell. Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Analyser i den longitudinella databasen UGU 67 [La selección a la enseñanza secundaria superior y la enseñanza superior. Análisis en el banco de datos longitudinales UGU 67]. Gotemburgo, Universidad de Gotemburgo, 1993 (Departamento de Educación, nº 10)

Hill, Marareth. Kompetent för "det nya arbetslivet"? [¿Competente para "la nueva vida laboral"?]. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998. (Estudios en Ciencias Educativas de Gotemburgo, 126)

Lasonen, Johanna. Reforming upper secondary education in Europe. Jyväskylä: Instituto de investigaciones educativas. Universidad de Jyväskylä, 1996. (Serie de publicaciones B, 92)

Murray, Åsa. Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian journal of educational research*, 1997, vol. 41, nº 2, p. 93-125.

Murray, Åsa; Steedman, Hilary. Perfiles de capacidades profesionales en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido. *Revista Europea Formación Profesional*, enero-abril 2001, nº 22, p. 3-14.

Pettersson, Lars. Yrkesutbildning för tillväxt? [¿Formación profesional para el crecimiento económico?]. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 1997, nº 1, p. 35-44.

Schröder, Lena. *Ungdomsarbetslösheten i ett internationellt perspektiv.* [El desempleo juvenil en perspectiva internacional]. Upsala: Instituto para la evaluación de políticas de empleo, 2000. (Informe de investigación, nº 4)

Anuario estadístico en Suecia 1998, Estocolmo: Instituto Estadístico de Suecia, 1998

Instituto Estadístico de Suecia, Registro Sueco de la Educación. Disponible en Internet: <http://www.scb.se>. Cuadro: Befolkning 16-74 år i riket efter utbildningsnivå, ålder och kön.

Utvärdering av försöksverksamhet med 3-årig yrkesutbildning i gymnasieskolan [Evaluación de un programa piloto de formaciones profesionales en 3 años en la escuela secundaria superior]. Estocolmo: Statens offentliga utredningar, 1989. (SOU, nº 90)

Version 8, SAS OnlineDoc(r) PDF Format. Cary, North Carolina: SAS Institute Inc., 1999.

Vilhelmsson, Roger. *Ethnic differences in the Swedish youth labor market.* Estocolmo: Instituto Sueco de Investigaciones Sociales, Universidad de Estocolmo, 2000. (Series de licenciatura, nº 15).

Wolf, Alison. *Does education matter? Myths about education and economic growth.* Londres: Penguin Books, 2001.

Palabras clave

Gender, ethnic background, grades, educational attainment, employment, income.



Mariana Gaio Alves

Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales Aplicadas. Investigadora en la UIED - Unidad de Investigación Educativa y Desarrollo, Facultad de Ciencias y Tecnología, Universidad Nueva de Lisboa.



La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa

La investigación que sustenta este artículo tenía por finalidad contribuir a comprender mejor los factores de que constan los procesos de inserción profesional de titulados superiores. En el plano teórico y conceptual, analizamos las aportaciones de diversas disciplinas (en particular, de la economía y la sociología) y de diferentes corrientes y contextos teóricos, intentando favorecer la combinación entre perspectivas tradicionalmente empleadas de forma paralela e independiente.

En el plano empírico, decidimos realizar un estudio de caso sobre el proceso de inserción profesional de los titulados de un centro universitario, cuyos resultados presentamos de forma sintética y en comparación con los datos procedentes de otras investigaciones nacionales e internacionales sobre temáticas similares.

El artículo termina exponiendo algunas potenciales vías de investigación que a nuestro parecer merecen seguirse, y que se beneficiarían de la labor comparativa a escala europea y también de la combinación entre perspectivas teóricas y disciplinares.

Introducción

Este artículo intentará sintetizar una investigación concluida en 2003 bajo el título "La inserción profesional de titulados superiores con perspectiva educativa", perteneciente a una tesis doctoral en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias y Tecnología de la universidad Nueva de Lisboa. Esta labor de investigación, centrada en el análisis de las relaciones entre educación y trabajo/empleo, pretendía contribuir a comprender mejor los procesos de inserción profesional de los titulados de la enseñanza superior.

A nuestro entender, el intento de mejorar la comprensión de la inserción profesional es pertinente tanto en la esfera disciplinar, ya que no existe precisamente un exceso de trabajos científicos en la materia, como en la esfera social. En realidad, si en décadas anteriores el futuro de un titulado superior parecía encontrarse inmediatamente garantizado, y se asociaba además a un estatuto social y a un rendimiento económico altos, hoy en día vivimos un clima de incertidumbre en cuanto a la relevancia y valor de un título superior. En este contexto, la inserción profesional y en especial el aspecto del acceso al empleo concreto adquieren una visibilidad social creciente y acaparan la atención de alumnos y sus familias, empleadores, académicos y los propios gobiernos, que la han adoptado como uno de los criterios de evaluación de la enseñanza superior.

En nuestra investigación intentamos ampliar los temas de análisis que habitualmente se estudian en el campo de la inserción profesional, y estudiar no sólo al acceso al empleo entre titulados -materia abordada tradicionalmente en este campo de investiga-

ción⁽¹⁾-, sino también los aspectos relativos a la inserción profesional como periodo de aprendizaje, de desarrollo personal y de construcción de la identidad individual. Intentando trascender visiones reduccionistas que entienden la inserción profesional como un simple producto de la respuesta del sistema educativo a las necesidades y requisitos del mundo económico y profesional, nuestro estudio concibe la inserción profesional como resultado de una interacción entre académicos (con sus valores y estrategias), empleadores (con sus lógicas y necesidades) y titulados (con sus itinerarios y dinámicas personales y sociales)⁽²⁾.

La primera parte del artículo enunciará algunos de los elementos teóricos-conceptuales en que se sustenta la investigación. Recurriremos a contribuciones de diversas corrientes y contextos teóricos y a diferentes disciplinas⁽³⁾, y procuraremos favorecer la combinación de perspectivas que tradicionalmente se han desarrollado en paralelo y sin contacto mutuo.

La segunda parte del artículo explica brevemente la metodología adoptada para la investigación empírica, y sistematiza a continuación sus principales resultados. Debe resaltarse que, en la esfera empírica, hemos optado por realizar un estudio de caso sobre diplomados de la Facultad de Ciencias y Tecnología (FCT) de la universidad Nueva de Lisboa, definiendo tres unidades de análisis: los propios titulados, los empleadores y los académicos. No obstante, intentamos en la medida de lo posible establecer comparaciones entre los datos obtenidos por nuestra investigación y los resultados de otras investigaciones sobre la misma temática, realizadas a escala nacional o internacional. Con este procedimiento intentamos detec-

(1) En palabras de algunos autores, el acceso al empleo constituye "la cuestión pionera" en el campo de investigación sobre la inserción profesional: "el acceso de los jóvenes al empleo, cuestión pionera de este campo de investigación, sigue siendo la más estudiada" (Kieffer y Tanguy, 2001, p.98).



tar los puntos de convergencia o divergencia entre el proceso de inserción profesional de titulados de la FCT y los procesos vividos por personas tituladas en otros centros de enseñanza superior.

El artículo concluye exponiendo algunas líneas de investigación que, al término de nuestro análisis, parecen lo bastante interesantes como para desear un seguimiento futuro, y que se beneficiarían de la realización de estudios comparativos a escala europea.

Un modelo de análisis de la inserción profesional en el ámbito de la investigación educativa

Un campo de investigación “en construcción”

El campo de investigación sobre la inserción profesional se encuentra en un estado que puede calificarse de “mosaico conceptual” (Trottier, Perron y Diambomba, 1995), y, desde la década de 1990, en “fase de construcción” (Trottier, 2001) ⁽⁴⁾. En efecto, se observa en diversos países un incremento en la cifra de iniciativas de recogida de datos sobre la inserción profesional de titulados, por parte de los centros de enseñanza superior o por parte de la administración central ⁽⁵⁾. Con todo, varios autores (Trottier, Laforce, Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron y Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) coinciden en señalar que estos trabajos se han realizado sin una reflexión a fondo ni una delimitación rigurosa de los conceptos utilizados, incluyendo el de la inserción profesional.

A nuestro parecer, esta situación puede explicarse por dos motivos principales. Por una parte, lo reciente del campo de investigación sobre inserción profesional: de hecho, ha sido sobre todo a partir del decenio de 1970 cuando comienzan a registrarse mayores dificultades entre jóvenes titulados para encontrar empleo y surge la necesidad de planificar y gestionar el sistema educativo para vincularlo a la evolución cada vez más rápida del sistema productivo, lo que ha dado lugar a un campo de investigación centrado en las problemáticas relaciones entre educación y trabajo/empleo. Se trata de una esfera de análisis que “se conjuga en plural” para utilizar la expresión exacta de Jobert, Marry y Tanguy (1995), lo que significa que incluye una diversidad de temas

de investigación como la planificación educativa, la formación continua, la cualificación y la inserción profesional, entre otras temáticas.

Por otro lado, la situación de incipiente definición de los conceptos y perspectivas utilizables dentro de este campo de investigación se explica por el propio hecho de situarse éste en la frontera de varias disciplinas y planteamientos teóricos. Efectivamente, el análisis sobre la inserción profesional recurre a las contribuciones de diversas disciplinas (sociología, economía, gestión de recursos humanos, investigaciones sobre jóvenes, educación, trabajo o empleo) y de varias teorías centradas en aspectos educativos, en el análisis del mercado de trabajo o en la articulación entre educación y trabajo/empleo. De esta manera, la inserción profesional se entiende como un área temática de investigaciones enmarcada en el campo más general de investigación de las relaciones entre educación y trabajo/empleo, que intenta conciliar ámbitos disciplinares, metodologías y perspectivas de análisis.

Sistemas y teorías más pertinentes para el estudio de la inserción profesional

En este contexto, nuestra investigación llevó a cabo una sistematización de un conjunto de modelos conceptuales y teorías que nos parecieron los más relevantes y significativos para el ámbito estudiado, con el objetivo de iluminar la perspectiva escogida por nuestra investigación para analizar la temática de la inserción profesional.

Consideramos por tanto un conjunto de teorías y sistemas conceptuales sobre relaciones entre educación y trabajo/empleo que pueden calificarse de tradicionales. Estas perspectivas no abordan ni analizan directamente el concepto de inserción profesional, pero constituyen así y todo referencias importantes dentro de la teorización de las relaciones entre educación y trabajo/empleo. Incluimos en este conjunto la teoría del capital humano y algunas de sus evoluciones posteriores, así como la sociología de las desigualdades escolares, las teorías del mercado de trabajo (desde las teorías de la segmentación y la regulación hasta el análisis del sistema de empleo) y también los análisis de las necesidades de recursos humanos y de la demanda social de educación.

⁽²⁾ Muy recientemente, cuando se efectuó la revisión final del trabajo de investigación, nos topamos con un método semejante en los trabajos de una investigadora francesa (Bel, 2001) quien, para estudiar la formación profesional de los jóvenes, resalta la importancia de detallar el campo de investigación de la formación-empleo, y distingue en él tres polos: el sistema formativo, el sistema productivo y los formandos-trabajadores.

⁽³⁾ Fundamentalmente la economía y la sociología, disciplinas fundamentales en este campo de investigación, como resaltan Trottier, 2001, Kieffer y Tanguy, 2001.

⁽⁴⁾ Según este autor, “el decenio de 1990 significó una nueva etapa en la construcción del campo de investigación y la definición del objeto de estudio. Diferentes modelos teóricos permiten actualmente conceptualizar mejor el problema de la transición y proponer diversas interpretaciones. Hemos pasado de la fase de observación del problema al de su construcción.” (Trottier, 2001, p.9).

⁽⁵⁾ Desde la década de 1970 se han llevado a cabo operaciones de recogida de informaciones sobre inserción profesional en diversos países, como por ejemplo en Francia, Reino Unido, Canadá y España. Las encuestas se centraron en su mayoría en los titulados de la enseñanza superior y se llevaron a cabo -en general- antes de las realizadas en Portugal.



También hemos tomado en cuenta un conjunto de perspectivas teóricas sobre el concepto de inserción profesional. Algunas de ellas definen dicho concepto como proceso condicionado por los modelos de acceso a la vida adulta (análisis de Olivier Galland), por las políticas y estrategias de las empresas y el estado (perspectiva de José Rose) y por los empleadores y sus respectivos métodos de gestión de la mano de obra, así como por la relación del ciudadano con el empleo (línea de trabajo de Michel Vermières). Otras perspectivas ponen de relieve que se trata de un proceso de construcción personal y social, sea porque conduce a la realización de un proyecto vital del ciudadano (los análisis de los equipos de Jean Vincens y Claude Trottier) o porque genera una doble dimensión estructural e individual (análisis de Nicole-Drancourt con Roulleau-Berger, y de Claude Dubar).

Analizamos asimismo diversas perspectivas sobre la finalidad de la enseñanza superior, situadas en el continuum que se extiende entre dos polos contrarios: los planteamientos funcionalistas y los planteamientos académicos. Para dicho análisis recurrimos a las contribuciones de diferentes pensadores de la educación y la enseñanza superior, y en particular a Ronald Barnett y Ulrich Teichler.

Los planteamientos funcionalistas, también denominados "utilitaristas" (Conceição et al., 1998) o "instrumentalistas" (Barnett, 1994), se basan en el presupuesto de que la enseñanza superior cumple una función determinada con respecto a la sociedad en que se enmarca. En el contexto de los planteamientos académicos, también denominados "culturalistas" (Conceição et al., 1998) o "liberales" (Barnett, 1994), se rechaza el presupuesto funcionalista, argumentándose que la enseñanza superior tiene valor por sí misma. Estos planteamientos corresponden a dos modelos radicalmente distintos de explicación del vínculo entre la enseñanza superior y el sistema de trabajo/empleo, y ambos son cuestionables pero útiles como polos contrarios que delimitan el campo de posibilidades en que se sitúa la auténtica relación.

En el ámbito de este artículo no resulta posible analizar en detalle cada una de estas perspectivas o sistemas conceptuales, pero no obstante nos ha parecido imprescindible la labor de definir las y sistematizarlas para

explicitar los presupuestos que sustentan el modelo de análisis de la inserción profesional construido por nosotros en la investigación realizada.

Presupuestos teóricos de la investigación

Un primer presupuesto es la idea de que es obligatorio entender la inserción profesional como proceso temporal dilatado, a lo largo del cual pueden observarse dinámicas de convergencia o divergencia entre el sistema educativo y el del trabajo/empleo. Rechazamos con ello la noción de que la inserción profesional se corresponda a un momento específico de la vinculación entre educación y trabajo/empleo.

Este presupuesto se deriva de reconocer que, en el plano empírico, las modalidades de transición desde la esfera educativa a la esfera profesional se han transformado, haciendo más larga y compleja dicha transición. Se trata de asumir, tal y como indica Trottier (2000), que la relación formación-empleo ha dejado de ser lineal y consecutiva para volverse simultánea o -en los términos de Chagas Lopes y Pinto (2001)- que los itinerarios tradicionales del tipo aprendizaje->inserción profesional->empleo->reforma se han modificado y ya han dejado de obedecer a esta lógica secuencial.

En el plano teórico y conceptual, esta situación revela los problemas de las perspectivas que asumen el supuesto de un ajuste entre educación y empleo (el caso, por ejemplo de la teoría del capital humano en sus versiones iniciales, y del análisis de necesidades de recursos humanos), y también los de las perspectivas centradas ante todo en los aspectos de funcionamiento del mercado de trabajo (el caso de las teorías del mercado de trabajo). A este respecto, es urgente adoptar perspectivas de análisis que permitan captar la relación existente entre la esfera educativa y la esfera del trabajo/empleo como interacción en la que pueden manifestarse situaciones de convergencia o de divergencia entre ambas, asumiéndose que la inserción profesional es producto de un período más o menos prolongado de tiempo ⁽⁶⁾.

Un segundo presupuesto teórico de la investigación consiste en definir la inserción profesional como proceso que engloba a diversos protagonistas y que apenas guarda

⁽⁶⁾ Aquí surge la cuestión de delimitar el período de inserción, sobre la que aún mantuvimos dudas al término de esta investigación. En efecto, creemos admisible establecer que el proceso de inserción profesional se inicia con la obtención del título y la búsqueda de empleo subsiguiente, aunque muchas personas ya comiencen a estructurar su identidad profesional durante el itinerario escolar. Pero la definición del punto final para el período de inserción profesional continúa pareciéndonos más problemática, y hay que admitir la existencia de varios criterios posibles para ella, tanto de naturaleza subjetiva (ejemplo: momento en que la situación corresponde a las expectativas previas al ingreso en el mundo del trabajo), como de carácter objetivo (ejemplo: momento en que se obtiene un empleo con contrato de duración indefinida) (Vincens, 1997).



relación con los itinerarios de los titulados en el mercado de trabajo tras la conclusión de sus estudios.

Este supuesto se deriva del reconocimiento, en la esfera de la reflexión y del análisis, del interés de un modelo de análisis holista que incorpore varias dimensiones y factores determinantes de la inserción profesional. Dichos factores y dimensiones se definen a partir de las perspectivas, modelos y propuestas conceptuales de varios autores mencionados en la sección teórica de nuestro texto. En este sentido, se define la inserción profesional como proceso, no sólo por el tiempo que requiere, sino también por su carácter multidimensional.

Efectivamente, a nuestro parecer la comprensión de los procesos de inserción profesional se beneficia de una ampliación del campo de análisis que permita englobar más que el simple estudio de los itinerarios, comportamientos y estrategias de sus protagonistas, y/o el estudio de las dinámicas de construcción del proyecto y la identidad profesional de una persona. Coincidimos en ello con Vincens (1995), cuando este autor propone la noción de "sistema de inserción profesional" con el objetivo de ampliar el contexto del análisis y de incluir en él otras categorías de protagonistas, tales como los empleadores y el sistema de enseñanza.

En otros términos, en nuestra opinión interesa construir un modelo de análisis de la inserción profesional como proceso resultante del enfrentamiento y la interacción entre las lógicas y estrategias de los diversos protagonistas que en él intervienen. Se trata de un desafío al que la presente investigación ha intentado dar respuesta, intentando esbozar un modelo de análisis multidimensional para la inserción profesional.

Un tercer presupuesto teórico de la investigación, estrechamente relacionado con el previo, es el de la definición de los protagonistas (que constituyen otras tantas unidades de análisis) o actores del proceso de inserción profesional. En el contexto de la sistematización de perspectivas, modelos y propuestas teóricas, nos parece relevante destacar como protagonistas a titulados, empleadores y académicos, definiendo a cada uno de estos grupos como una unidad de análisis para el estudio de la inserción profesional.

Los titulados constituyen una unidad de análisis, pero son los itinerarios vividos por ellos los que traducen de forma sintética la influencia de diversos protagonistas y factores durante el intervalo de inserción profesional. Interesa considerar a los titulados como unidades de análisis también porque diversos modelos teóricos ya anunciados (por ejemplo, las teorías del sistema de empleo de Trottier, Dubar y de Nicole-Dran-court y Roulleau-Berger) revelan que las estrategias y comportamientos de los titulados no obedecen a una racionalidad estrictamente económica, sino que están también condicionados por elementos de naturaleza social y cultural y por dinámicas de socialización y construcción de identidad.

Los empleadores también constituyen otra unidad de análisis, en el sentido de que las diversas teorías sobre el mercado de trabajo, así como los modelos formulados por Rose y Vernières, permiten apreciar que existen diversos factores, relacionados con los modelos de gestión de la mano de obra y con las opciones de contratación de los empleadores, que influyen sobre las oportunidades de inserción profesional de los titulados. Aparte de ello, la reflexión sobre los modelos funcionalistas y académicos de la enseñanza superior nos permite concluir que este subsistema educativo debe tomar en cuenta los factores condicionantes que se derivan del funcionamiento del mercado de trabajo y de las preferencias de los empleadores, aún cuando éstas no deban seguirse incuestionablemente.

También los académicos forman una unidad de análisis, si se considera que algunos de los modelos mencionados (por ejemplo, las teorías del sistema de empleo y de las necesidades de recursos humanos), así como la reflexión sobre los modelos funcionalistas y académicos, permiten observar que las orientaciones y prácticas funcionales de la enseñanza superior -particularmente en lo relativo a la preparación para la vida profesional- ejercen un papel fundamental sobre la inserción profesional de un alumno una vez obtenida la titulación. Este planteamiento parte de la idea de que la educación -en este caso, la enseñanza superior- influye decisivamente, junto con otros protagonistas, sobre la forma en que se configuran los procesos de inserción profesional tras la obtención de un título.



(7) La decisión de encuestar a los titulados por vía postal es relativamente frecuente en los trabajos de esta naturaleza realizados en otras universidades portuguesas (por ejemplo en las universidades de Aveiro y de Lisboa), obteniéndose índices de respuesta razonablemente altos.

(8) Es decir, la operación de recogida de datos tuvo bastante éxito, si consideramos un índice de retorno de cuestionarios debidamente rellenos (44,1% en relación con el mundo laboral compuesto por 301 personas y 33,1% en relación con la muestra total compuesta por 401 personas, valores que sobrepasan los que suelen considerarse habituales -30%- para este tipo de operaciones de recogida de datos).

(9) Nos referimos a la operación de recogida de datos del ODES (Sistema de observación de itinerarios de inserción de titulados de la enseñanza superior, coordinado por el INOFOR -Instituto de Innovación en la Formación- del Ministerio de Trabajo), realizada en 1999.

(10) Por "empleadores" designamos a las personas que en las seis empresas contactadas por nosotros son responsables de la contratación de recursos humanos, y que habían contactado previamente al GESP (Gabinete de prácticas y salidas profesionales) de la FCT para presentar ofertas de prácticas o empleo de la empresa.

(11) Las ofertas de prácticas o de empleo para titulados y recién licenciados de la FCT se centralizan en una unidad orgánica que, en el momento de realización de nuestro trabajo empírico, era el GESP (Gabinete de prácticas y salidas profesionales). Posteriormente, esta unidad se integró en una estructura más amplia, el CIDI (Centro de información, divulgación e imagen).

(12) Puede argumentarse que esta opción es limitada, pero nos pareció conveniente teniendo en cuenta la imposibilidad de entrevistar a toda la comunidad académica del caso, y la ausencia de investigaciones anteriores en este ámbito, hecho que a nuestro parecer hacía incorrecto realizar una encuesta por cuestionario para conocer las ideas y prácticas de estos protagonistas. A ello se añade nuestra intuición, confirmada en el momento de realizar las entrevistas, de que los entrevistados, por los cargos que ocupaban, eran informadores privilegiados para exponer las principales posturas, estrategias y opiniones existentes dentro de la comunidad académica de la FCT.

(13) Una de las características distintivas del estudio de caso consiste en que permite una mejor comprensión, pero no una generalización estadística de resultados (Yin, 1989).

En resumen, el modelo de análisis que presentamos refleja claramente que consideramos la inserción profesional como un proceso multidimensional, con todas sus implicaciones a escala conceptual y metodológica, como ya ha expuesto Tanguy (1986). Es pues necesario explorar la función que cumplen cada uno de los protagonistas en este proceso de inserción profesional, y analizar dicho proceso como resultado de la interacción entre los diversos protagonistas que en él intervienen.

Metodología de la investigación empírica

De conformidad con el modelo de análisis que acabamos de describir, la investigación empírica realizada implicó un conjunto de operaciones de recogida y tratamiento de datos diversificadas y dirigidas a las tres unidades de análisis que consideramos fundamentales para investigar los procesos de la inserción profesional. Realizamos entrevistas con académicos, empleadores y titulados, y se realizó asimismo una encuesta por cuestionario entre titulados.

El cuestionario se remitió por vía postal (7) a los titulados de la FCT que habían terminado sus cursos en el año académico 1995/96. En esta año lectivo, 401 personas acabaron los cursos de licenciatura en la FCT, y tras la actualización de domicilios en las fichas de la institución conseguimos contactar con 301 titulados, de los que 103 personas contestaron a nuestro cuestionario (8). El cuestionario era una adaptación de la encuesta piloto realizada a escala nacional (9), con el objetivo de permitir la comparabilidad entre sus resultados.

También entrevistamos a cuatro titulados de la FCT que trabajaban para las seis empresas contactadas, ya que dos de ellas afirmaron no tener contratados a titulados de este centro educativo en el momento de nuestra encuesta.

En el capítulo de empresas, nos entrevistamos con seis empleadores(10) seleccionados a partir de un trabajo de análisis de las ofertas de prácticas o de empleo dirigidas a la FCT (11) durante el 2000. Dicho trabajo permitió extraer las ocho empresas con el máximo número de ofertas (al menos cuatro) para licenciados, pero dos de ellas no llegaron a concretar la entrevista,

en un caso porque no hubo disponibilidad y en el otro porque la empresa radica en Francia.

En cuanto a los académicos, entrevistamos a cuatro personas que ocupaban diversos cargos dentro de la FCT. Consideramos imprescindible entrevistar al responsable del GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais - Gabinete de prácticas y salidas profesionales) de la FCT, ya que es este gabinete quien realiza diversas actividades orientadas precisamente a la inserción profesional de los titulados. Decidimos entrevistar también a los responsables de las instancias directivas de la FCT (Presidente del consejo científico, Presidente del consejo pedagógico y Director de la institución), puesto que pretendíamos definir las ideas de los protagonistas de la esfera académica con respecto a la formación universitaria y sus finalidades, para definir la orientación de la labor universitaria (12).

Se sometió a todas estas entrevistas a un análisis de contenidos que garantizaba simultáneamente la comparación entre los distintos discursos y la detección de las singularidades presentes en cada entrevista. Los datos del cuestionario se analizaron por medio de técnicas estadísticas.

El proceso de inserción profesional de titulados: el caso de la Facultad de Ciencias y Tecnología

Como hemos mencionado anteriormente, el trabajo empírico de investigación consistió en estudiar el caso del proceso de inserción profesional de los titulados de la FCT. En este centro educativo se imparten diversos cursos de Ingeniería (Ambiental, Industrial, Informática, Geológica, Mecánica, Química, Física y de Materiales) y también una licenciatura en Matemáticas y otra en Química Aplicada. Como es típico para un estudio de caso, no se pretende que los datos sean generalizables (13), sino bosquejar formas en que se efectúa la inserción profesional de titulados universitarios o de la enseñanza superior en general.

La relación entre educación y empleo en el caso de los titulados de la FCT

En el grupo de la FCT estudiado se observa que la obtención del primer empleo tras la conclusión de la licenciatura tiende a



ser relativamente rápida, en comparación con lo que indican los resultados de otras investigaciones efectuadas a escala nacional (ODES, 2002) e internacional (Brennan et al., 2001).

También es interesante que el período de transición entre la esfera educativa y la vida profesional se caracteriza tendencialmente por una acentuada movilidad profesional en los tres años siguientes a la conclusión de la licenciatura. Esta situación no debe ser específica para titulados de la enseñanza superior: una investigación realizada sobre la movilidad a lo largo de la vida (Chagas Lopes, 1989) ha hallado que los cambios de empleo son más frecuentes en general en los primeros años de actividad profesional.

En el caso de los titulados de la FCT, el acceso al empleo tiende a ser muy dependiente -sobre todo en el caso del primer empleo- de la red de contactos personales. Se trata de un aspecto en que los resultados de nuestra investigación se distinguen de los de otras, sean éstas de tipo nacional (Alves, 2001) o internacional (Brennan et al., 2001), ya que en los datos de estas otras investigaciones esta vía no asume una importancia tan manifiesta para la obtención de un empleo.

En el ámbito de las vías para la obtención y la oferta de empleo, es importante observar que Internet comienza a surgir como medio de comunicación entre quienes buscan y quienes ofrecen empleo, y también el hecho de que, en las empresas de mayor tamaño, se observe la creación de bancos de datos de candidatos a un empleo constituidos a partir de candidaturas espontáneas de los titulados (envío de currículos, contactos directos con alumnos y recién titulados en centros de enseñanza superior). La existencia de gabinetes en estos centros para promover el contacto entre empleadores y alumnos o recién titulados, como por ejemplo el GESP de la FCT, se considera importante tanto en las empresas como entre los propios titulados.

Otro dato que caracteriza la transición al empleo tras la conclusión del curso de licenciatura es el siguiente: los titulados que habían sido alumnos a jornada completa durante el último año de curso y que habían obtenido notas medias finales más altas tienden a experimentar tiempos de espe-

ra más largos hasta la obtención de su primer empleo. También es importante definir la relación educación-empleo en el caso de los titulados de la FCT, partiendo de un conjunto de indicadores que nos permiten deducir la calidad del empleo alcanzado.

Se observó asimismo que el paro afecta a un número muy bajo de titulados, siendo poco frecuente y tendiendo a ser corto (raramente sobrepasa los 12 meses). Estas situaciones de paro parecen derivarse más de circunstancias adversas y dificultades para acceder al empleo que de estrategias personales de los titulados, en el sentido de mantenerse voluntariamente inactivos.

En cuanto a la precariedad de los itinerarios profesionales de los titulados analizados por nosotros, se observa que dicha precariedad es considerable en los años inmediatamente subsiguientes a la conclusión de la licenciatura, abarcando a casi la mitad de los titulados, tendiendo a atenuarse posteriormente con el tiempo. Puede concluirse que esta situación se deriva, en parte, de las estrategias de contratación de los empleadores, quienes parecen optar -sobre todo en las empresas de mayor tamaño- por la contratación temporal de recién titulados para compensar lagunas esporádicas sentidas en su organización del trabajo.

Con el paso de los años tras la conclusión de la licenciatura tienden a elevarse también, como era de esperar, los niveles medios de remuneración, no sólo como resultado de los aumentos salariales derivados de la inflación, sino también a consecuencia de la promoción profesional de los titulados. Esta tendencia no resulta específica de los titulados de la FCT, como se comprueba en los estudios realizados a escala nacional para la totalidad del sistema de enseñanza superior portugués (ODES, 2002 y 2000).

Por último, se observa también que los titulados analizados se insertan con mayor frecuencia en empresas de gran tamaño y en la administración pública, y que esta tendencia se acentúa con el paso de los años tras el momento de obtención de la licenciatura. Nuestra hipótesis es que esta situación caracteriza especialmente a la realidad portuguesa. Deducimos esto porque una investigación sobre los títulos en la en-



enseñanza superior portuguesa en general (ODES, 2002) llega a conclusiones semejantes, mientras que una investigación europea, la de Brennan et al. (2001) revela que el sector privado es claramente el principal destinatario de los titulados de la enseñanza superior.

Teniendo en cuenta las líneas características que estamos esbozando, no parece extraño que la obtención de un título de la enseñanza superior se considere una manera de facilitar el acceso al empleo, según la mayoría de los titulados y las opiniones de la FCT. De forma similar, se observa que la sensación habitual de estar asistiendo a un incremento del paro entre los titulados de la enseñanza superior no goza de una aceptación consensual en ninguno de los tres grupos de protagonistas entrevistados (titulados, empleadores y académicos).

Además, los entrevistados destacan que el paro no afecta por igual a los titulados de los diversos campos disciplinares (y que los titulados de ingeniería disponen de las condiciones más ventajosas para acceder al empleo). Esta negación de los fuertes índices de paro entre titulados y de su carácter transversal para todos los campos disciplinares queda además confirmada por los resultados de otras investigaciones realizadas a escala nacional (ODES, 2002 y 2000) e internacional (OCDE, 1993).

La relación educación-trabajo, en el caso de los titulados de la FCT

Dentro del grupo de titulados de la FCT analizado por nosotros parece existir una cierta correspondencia entre el campo de estudios elegido y el ámbito de actividad profesional, puesto que la mayor parte de los entrevistados consideran que ambos son coincidentes. La afirmación mayoritaria de esta correspondencia entre el campo de estudios y la actividad profesional queda corroborada por otras dos investigaciones realizadas en nuestro país (ODES, 2002; Alves, 2001).

Con todo, ello no significa que una titulación confiera por sí sola y justo tras haber aprobado el curso la capacidad para desempeñar con competencia cualquier actividad profesional: el análisis de las ideas de los entrevistados (titulados, empleadores y académicos) refleja la noción general de que la formación académica inicial tan sólo consti-

tuye una primera etapa en la construcción de la capacidad de ejercicio profesional de una persona.

En realidad, se observa una clara dicotomía entre la esfera universitaria y la esfera profesional, asociándose la teoría a la primera y la práctica a la segunda, lo que tiende a considerarse algo natural e inevitable en el actual contexto de transformación económica y profesional rápida y constante. También se mencionan algunas lagunas de la formación académica inicial (en particular conocimientos de idiomas y de informática, desde la perspectiva del usuario), así como la existencia de un desajuste entre las competencias y conocimientos más importantes y más desarrollados en la esfera universitaria y en la esfera profesional. Los entrevistados señalan también el desconocimiento de los titulados en cuanto a normas, comportamientos, comunicación y relaciones internas, cultura y valores de las organizaciones de trabajo/empresas.

Por todos estos motivos, se declara que tanto la frecuencia de formación regular posterior a la licenciatura como el aprendizaje por la experiencia a lo largo del itinerario profesional contribuyen a perfeccionar la competencia del titulado y su capacidad para ejercer una actividad profesional, una vez obtenida la titulación.

En lo referente a la primera, es interesante observar que la frecuencia de una formación regular tras la licenciatura tiende a ser algo más común entre los que trabajan en empresas de mayor tamaño y también entre las personas que cuentan ya con algunos años de experiencia profesional. Se aprecia asimismo que los titulados aspiran con mayor frecuencia a acceder a una formación de tipo profesional, especializada y no académica, sobre todo en el campo de la informática. La búsqueda de este tipo de formación parece además ser más habitual entre los grupos que esperan más tiempo hasta la consecución de un empleo (en particular, mujeres y titulados con notas más altas).

En lo que se refiere al aprendizaje por la experiencia, es de observar que se registran algunas dificultades por parte de los entrevistados (empleadores y titulados) para explicar lo que se aprende, si bien a pesar de algunas pausas y dudas en las respuestas logran detectarse tres planos distintos: conocimientos técnicos y teóricos, capaci-



dades no técnicas y conocimientos sobre las propias organizaciones del trabajo y sus procesos productivos.

A nuestro parecer, el reconocimiento de que la construcción de la capacidad de ejercicio profesional es algo progresivo se encuentra relacionado con la circunstancia de que los académicos entrevistados defiendan sin excepción un modelo de formación académica inicial de tipo general, dejando la especialización para después de la licenciatura.

No obstante, un análisis más a fondo de las declaraciones de los académicos entrevistados nos revela que no existe un consenso en torno a las características de dicha formación inicial de carácter general. De hecho, algunas personas defienden que se trata sobre todo de insistir en conocimientos de tipo teórico y temático, mientras que otras destacan la importancia de equilibrar estos con actividades lectivas y formas de funcionamiento universitario en su conjunto que lleven al objetivo de desarrollar capacidades y actitudes convenientes para la futura vida laboral en los titulados. En este segundo caso, se trata de una visión más global, menos limitada al ámbito cognitivo y más centrada en el desarrollo integral de una persona.

Los académicos entrevistados parecen compartir la idea de que es necesario efectuar algunos cambios en la actividad lectiva (planes curriculares, estrategias pedagógicas, etc.) y en el modelo de funcionamiento del centro universitario (cumplimiento de normas y plazos de la actividad lectiva, por ejemplo), a fin de mejorar la preparación de los alumnos para la vida (profesional). Esta necesidad de cambio se encuentra latente y no ha llegado a hacerse plenamente realidad dentro de la FCT por diversos motivos, que se asocian a los modelos de funcionamiento interno del propio centro (especialmente, el "corporativismo" de los diversos departamentos), o a condicionamientos externos (como por ejemplo los relacionados con la financiación asignada por la administración central).

Otro de los puntos que recoge poco consenso entre los académicos entrevistados es la importancia que debe tener la preparación para la vida profesional dentro de las actividades del centro universitario. Hay quien defiende que éstas deben asumir un papel central en las decisiones sobre orientación de actividades académicas, y quien difiere

profundamente de esta postura, y afirma por lo contrario que la universidad no debe orientarse en este sentido.

También asociado -en nuestra opinión- al reconocimiento de que la construcción de la capacidad de ejercicio profesional es algo progresivo, aparece en la encuesta que los criterios utilizados en los procesos de contratación de titulados por los empleadores tienden a reflejar una cierta desvalorización de las notas finales de licenciatura.

En realidad, la conclusión de la licenciatura con una determinada nota media final no parece ser un criterio decisivo para los empleadores. En cambio, el dato del centro en el que se ha obtenido la titulación constituye, para algunos de ellos, un elemento interesante en función del conocimiento previo (y la respectiva evaluación de resultados) de otros titulados por la misma institución. Pero lo que parece esencial para los empleadores es la evaluación de las capacidades no técnicas de los candidatos, que resultan fundamentales para su integración en las organizaciones de trabajo y sus relaciones interpersonales.

También es de notar que el proceso de selección y contratación adopta en las diversas empresas analizadas una estructura semejante, que incluye un análisis curricular y una entrevista con los candidatos. Este proceso es más complejo, en cuanto a número y tipo de análisis y entrevistas, en el caso de las empresas de mayor tamaño, que poseen departamentos destinados específicamente a la contratación y selección de personal, y llegan a realizar pruebas en grupo y entrevistas en las áreas de técnica y recursos humanos.

Por último, como otro factor que refleja la relación educación-trabajo en el caso de los titulados de la FCT, no podemos dejar de observar los indicios encontrados por nuestra investigación de que el incremento en el número de licenciados implica una alteración en el tipo de actividades profesionales, tareas y funciones ejercidas por estos. En realidad, los titulados pueden contratarse para desempeñar tareas y funciones ya existentes, o tareas y funciones en áreas completamente nuevas para la entidad empleadora (especialmente, las vinculadas a Medio Ambiente o a Calidad), o incluso tareas y funciones que anteriormente no ejercían personas con titulación superior.



Tomando en cuenta este último elemento, una investigación realizada en Inglaterra (Harvey, Moon y Geall, 1997) recomienda a los titulados superiores prestar atención a las posibilidades de empleo en sectores y actividades profesionales desempeñadas tradicionalmente hasta hace poco tiempo por personas sin cualificación superior.

El período de transición entre la esfera universitaria y la profesional

Para la gran mayoría de los licenciados de la FCT estudiados, los contactos con el mundo profesional antes y durante el curso fueron escasos o incluso inexistentes ⁽¹⁴⁾, especialmente entre las mujeres y los alumnos que terminaron el curso con las notas de licenciatura más altas. En estas condiciones, el primer empleo tiende a ser, para la mayoría, el momento del primer contacto con el mundo profesional y con las empresas/organizaciones de trabajo.

Pero en esta última circunstancia parecen tener su origen las principales dificultades sentidas en el período de transición hacia la esfera profesional, periodo que los titulados consideran como una fase de transformación, sobre todo a nivel personal, y en el que en ocasiones surge la discrepancia entre las expectativas previas y la realidad que encuentran una vez titulados.

Es de observar que son particularmente los titulados más antiguos quienes insisten especialmente en las dificultades, lo que nos permite deducir que los licenciados más recientes (con apenas uno o dos años de experiencia laboral tras la titulación) podrían no ser en la mayor parte de los casos las personas más indicadas para evaluar mejor este periodo de transición y las transformaciones que implica. Es decir, los titulados recientes podrían no poseer aún el distanciamiento necesario para reflexionar más a fondo sobre el período de transición, y tenderían a describirlo como una fase que no representa dificultad.

De cualquier manera, en términos globales se observa un alto grado de satisfacción de estos titulados con respecto a la transición hacia la esfera profesional, pues conceden gran valor a los aspectos vinculados a las dinámicas de realización personal y profesional, y a otros relacionados con la utilidad e interés de las actividades que desempeñan.

En efecto, según los titulados que hemos analizado, la inserción profesional engloba no sólo el acceso al empleo, con sus características y condicionantes, sino también las dinámicas de realización y satisfacción personal y profesional, referidas al reconocimiento de su capacidad profesional por parte de las entidades empleadoras.

Los empleadores, por su lado, confieren importancia a los aspectos relacionados con la capacidad de respuesta y adaptación a las necesidades del puesto de trabajo y de la organización. En cuanto a los académicos, destacan los elementos relativos a la realización personal y profesional y a la capacidad de ejercicio profesional de los titulados.

Ello significa, por una parte, que las representaciones de la inserción profesional están en cierto modo influidas por la posición que ocupan los diversos protagonistas en el proceso. Por otra, estas representaciones revelan también que el concepto de inserción profesional es, a juicio de los protagonistas entrevistados, algo multidimensional que difícilmente puede evaluarse partiendo de criterios objetivos y universales (como, por ejemplo, la obtención de cualquier empleo).

También es importante observar que la experiencia del período de transición presenta ciertas diferenciaciones en función de los grupos de titulados, por lo que no puede atribuirse a un título de la enseñanza superior un valor universal en el proceso de transición al mundo económico y profesional.

Por ejemplo, tan sólo en algunos cursos de licenciatura (Química Aplicada, Matemáticas/ Estadística, Ingeniería de Materiales) se cumple que los titulados no consiguen hasta hoy una situación contractual más estable, es decir, que estos grupos de titulados no poseen en su mayoría un contrato indefinido. Sucede también que, para algunos otros grupos de titulados (Ingeniería Informática, Matemática/Actuarios, Ingeniería Industrial) se registran periodos de espera más breve hasta conseguir un empleo, en comparación con los titulados de Matemáticas/Investigación Operativa, quienes tendencialmente experimentan los tiempos de espera más largos hasta lograr un empleo.

⁽¹⁴⁾Este hecho coincide con una tendencia general a escala portuguesa y europea: el grupo de quienes asisten a la enseñanza superior y trabajan simultáneamente es muy reducido. Esta tendencia contrasta con la situación que se verifica en Norteamérica, donde la simultaneidad entre los estudios superiores y la actividad profesional es mucho más habitual y frecuente.



Otro ejemplo consiste en la observación de que los titulados que acaban el curso con las notas más altas tienden a esperar más tiempo hasta conseguir un empleo, y en su mayoría no logran condiciones contractuales más estables que los titulados que terminan el curso con notas medias más bajas. Se trata de tendencias que se verifican en la realidad pero que pueden calificarse de ligeras, puesto que no es posible asociar inequívocamente la nota media de licenciatura con las características de los itinerarios profesionales.

Sin embargo, el ejemplo más evidente de que la titulación superior no tiene un valor universal consiste en las diferencias que se observan entre titulados y tituladas. De hecho, a semejanza de lo que otras investigaciones también han revelado (ODES, 2002; Brennan et al., 2001; Alves, 2001, entre otras), las diferencias entre itinerarios profesionales tras la titulación en función de si el titulado es hombre o mujer son muy evidentes.

En el caso de las personas tituladas por la FCT analizadas por nosotros, es evidente que en los itinerarios femeninos tras la titulación es menos habitual el contrato indefinido y el trabajo por cuenta propia, y más común el trabajo de jornada parcial y con un nivel salarial medio más bajo. Y las diferencias entre condiciones de empleo de tituladas y titulados tienden a ser aún más grandes conforme pasan los años tras la licenciatura. Se aprecia también que las tituladas son conscientes de este conjunto de tendencias, como reflejan niveles de satisfacción global con el itinerario profesional inferiores a los que se registran entre titulados.

Por último, en cuanto a la vivencia del periodo de transición entre la esfera universitaria y la profesional, es importante observar que la transición parece ir acompañada de la constitución de núcleos conyugales autónomos por parte de los titulados. Los cónyuges de los titulados tienen por lo general niveles de escolaridad medios más elevados que sus padres y familias de origen, y en la mayoría de los casos tienen también una cualificación superior. A destacar también que si numerosos encuestados ya eran originarios antes de matricularse en la FCT del Área Metropolitana de Lisboa, esta región cobra aún más peso tras la licenciatura, pues los titulados originarios de otras regiones fijan en ella su residencia.

Conclusión

En la sección final de este artículo intentaremos detectar algunos aspectos que, sobre la base de los resultados de nuestra investigación, surgen como vías de investigación para explorar en el futuro y que se beneficiarían particularmente de la realización de estudios comparativos a escala europea que permitieran mejorar la comprensión de los procesos de inserción profesional de titulados superiores.

En este sentido, es de notar que está emergiendo un consenso sobre la utilidad de comparar la situación en diversos países europeos en cuanto a investigación sobre inserción profesional, para delimitar mejor los temas problemáticos aún por investigar y los conceptos operables. Sobre todo, se considera importante la participación de los países del Sur y Este de Europa para evitar que las conceptualizaciones y modelos teóricos ignoren las especificidades de estas regiones europeas, que plantean algunas cuestiones de investigación muy pertinentes (como han destacado Raffé, 2001; Kieffer y Tanguy, 2001) ⁽¹⁵⁾.

¿Discursos alarmistas sobre las dificultades de la inserción profesional?

Ya sea a partir de los datos obtenidos por nuestra investigación o de los resultados de otras, consideramos que en la actualidad se está generando una actitud alarmista que tiende a acentuar excesivamente las dificultades que sienten los titulados superiores en su transición hacia la vida profesional. En realidad, el periodo en que se contacta por primera vez con ambientes y contextos profesionales tras la conclusión de una licenciatura presenta especificidades y suscita dificultades propias que es importante manifestar. Por ejemplo, se observa una precariedad de las relaciones contractuales y simultáneamente una rapidez en la obtención de empleo, junto a un número reducido de situaciones de paro, en su mayoría de breve duración. No obstante, algunos estudios portugueses que analizan la evolución de la inserción profesional de los titulados superiores de un centro educativo justo tras terminar la carrera indican en el curso de los últimos años un empeoramiento de las condiciones de inserción profesional de este grupo de titulados (Martins, Arroiteia y Gonçalves, 2002).

⁽¹⁵⁾ Estos autores han señalado que "los países más potentes económicamente son también los más influyentes en el ámbito científico" (Kieffer y Tanguy, 2001, p.105) y que "las conceptualizaciones actuales tienden a no tomar en cuenta a la Europa del Sur y del Este" (Raffé, 2001, p.122).



Por tanto, sería interesante analizar si estos rasgos característicos del proceso de inserción profesional de titulados superiores en Portugal son también ciertos para diversas regiones europeas. Un estudio reciente presenta a Portugal como excepción en la Europa meridional, pues en este país las dificultades de transición al empleo parecen menos marcadas que en otras regiones del Sur europeo (Kogan y Schubert, 2003).

En un artículo sobre el caso francés se resaltaba también que en dicho país “sería exagerado vaticinar un empeoramiento radical en la situación de los jóvenes titulados en el mercado de trabajo” (Verdier, 1997, p.25). Además, los índices de paro entre titulados superiores citados en este artículo son bastantes mayores a los extraídos de la situación portuguesa. Puede explicarse esto por el hecho de que en Portugal se registran, en general, índices de paro relativamente bajos que coexisten sin embargo con grandes porcentajes de la población en situación de empleo precario e inestabilidad contractual, lo que constituye una hipótesis que podría eventualmente explorarse a través de una comparación europea.

¿Diversificación de las tareas y funciones profesionales de los titulados?

En el estudio de caso que hemos realizado encontramos indicios de que los titulados superiores o bien desempeñan puestos de trabajo ya existentes previamente, o bien ocupan nuevas tareas y funciones emergentes dentro de la empresa (por ejemplo, las relacionadas con Medio Ambiente o Calidad), o bien ejercen actividades de trabajo para las que anteriormente no se exigía una titulación superior. Es decir, se observa que la situación de algunos titulados se enmarca en lo que se denomina la “absorción” de titulados superiores en actividades profesionales ya existentes anteriormente o en las nuevas tareas y funciones profesionales atribuidas a este grupo por el mercado de trabajo, mientras que otros titulados tienden a una llamada “integración” en el mercado de trabajo y pasan a desempeñar actividades profesionales que antes no exigían la posesión de una cualificación superior ⁽¹⁶⁾.

Esta hipótesis recibe apoyo de los resultados de otras investigaciones, como por ejemplo la de Harvey, Moon y Geall (1997) realizada en Inglaterra, que termina recomendando

que los titulados superiores presten atención a las “nuevas” posibilidades de empleo. Recordemos en este sentido que diversos autores (Robertson, 1997; Brown y Scase, 1997; Brennan et al., 1996) han destacado que asistimos en la actualidad a una transformación en las carreras y empleos tradicionales de los titulados superiores. Es decir, cuestionan si las dificultades de inserción profesional de los titulados superiores habitualmente mencionadas no constituyen a fin de cuentas una simple consecuencia sea del incremento en la cifra de titulados o sea de la expansión de las profesiones técnicas y científicas, que se traduce en una alteración de las condiciones de empleo y de las tareas y funciones tradicionalmente desempeñadas por los titulados de este nivel de enseñanza.

En el caso de que se confirmen estas tendencias, será necesario debatir si “los términos “sobreeducación” e “infraeducación” no podrían ser engañosos” (Hartog, 1999). En nuestra opinión, la expansión de la enseñanza superior está coexistiendo con el surgimiento de un “nuevo contexto” de trabajo/empleo para los titulados superiores, lo que significa que se produce una alteración en el mercado de trabajo para estos, y una transformación de lo que tradicionalmente suele definirse como “trabajo de licenciado”.

A nuestro parecer, esta situación no debe interpretarse de forma apresurada y simplista como consecuencia de un fenómeno emergente de sobreeducación o infraempleo. Esta interpretación presupone la existencia de una relación rígida entre titulaciones y puestos de trabajo. Antes al contrario, las relaciones entre educación y trabajo/empleo deben analizarse, según creemos, bajo la forma de una interacción en la que se producen convergencias y divergencias entre los dos espacios, y en la que las transformaciones en una de ambas esferas no dejan de tener consecuencias sobre la otra. Podrían valorarse mejor la certeza de esta perspectiva para el análisis utilizando comparaciones realizadas entre la situación de diferentes países europeos en lo relativo a los modelos de relación entre titulaciones superiores y trabajo/empleo.

¿Qué razones explican la aspiración a la enseñanza superior?

Independientemente del interés de conocer la exacta situación de los titulados superiores en cuanto al empleo, es evidente a nuestro

⁽¹⁶⁾ Las expresiones de “absorción” e “integración” proceden de Teichler y Kehm (1995).



parecer que la creciente visibilidad de la cuestión "inserción profesional", y en particular la preocupación general sobre el paro y la precariedad contractual de este grupo de titulados, están relacionadas con la mayor relevancia que se presta a los aspectos del empleo y las salidas profesionales como motivos señalados por los propios titulados para acceder a la cualificación superior. Los datos recogidos en nuestro trabajo empírico hacen posible formular la hipótesis de que estos aspectos -la salida profesional- asumen una importancia cada vez mayor dentro de las justificaciones personales para acceder a la enseñanza superior y, dentro de ella, para optar por una u otra carrera o por uno u otro centro educativo.

En el contexto -al menos para el caso portugués- de disminución del número de candidatos a la enseñanza superior ⁽¹⁷⁾, sería interesante investigar la validez de esta hipótesis, en particular analizando la evolución de la enseñanza superior y los motivos que la justifican en diversos países europeos. Pueden formularse a este respecto diversas cuestiones, que bien podrían investigarse en el futuro:

- ¿qué efectos tienen los discursos que destacan las mayores dificultades de acceso al empleo entre titulados superiores sobre las opciones escolares personales y en particular sobre la aspiración a la enseñanza superior?;
- ¿qué efectos sociales tendrá la difusión de la idea de que la titulación superior no garantiza automáticamente acceder a posiciones profesionales y sociales favorecidas?; ¿contribuirá esto a reducir el valor simbólico de la titulación?;
- ¿qué efectos tendrá para la enseñanza superior la mayor visibilidad de la inserción profesional de sus titulados?; ¿contribuirá esto a reorientar las actividades de centros y profesionales educativos en este nivel de enseñanza?

¿La administración pública como principal empleadora de titulados?

A partir de los resultados de nuestra investigación y por comparación con los de otros estudios nacionales y europeos, nos parece que la tendencia de la administración pública a asumir una gran importancia como empleadora de titulados superiores pudiera

constituir una especificidad portuguesa. La confirmación de esta hipótesis y el análisis de los motivos que la explican suponen un terreno que, en nuestra opinión, se beneficiaría de un trabajo comparativo a escala europea, sobre todo para comprender si la tendencia traduce una característica específica del mercado de trabajo nacional.

¿Qué papel cumplen las redes de contactos personales en el acceso al empleo?

También parece importante analizar la función que desempeñan las redes de contactos personales para acceder al empleo. De acuerdo con algunos investigadores (Kieffer y Tanguy, 2001), las redes familiares y sociales son muy activas en la Europa meridional, como elemento que configura el acceso al empleo, y nos parece que ello podría constituir una especificidad de esta región, cuyos condicionantes, dimensiones y factores explicativos interesaría abordar desde una perspectiva comparativa.

¿Qué diferencias presentan los itinerarios profesionales de titulados y tituladas?

Tanto los resultados de nuestra investigación como las conclusiones de otras pertenecientes al mismo ámbito de análisis evidencian muy claramente que el acceso al mercado de trabajo y los itinerarios profesionales en los años sucesivos a la conclusión de una licenciatura presentan diferencias significativas en función de si el titulado es hombre o mujer.

En el caso de nuestros datos, concluimos que los titulados parecen presentar condiciones de inserción profesional más favorables, que se hacen aún más ventajosas con el paso del tiempo tras la obtención de la licenciatura. Esta situación se refleja en un grado de satisfacción más elevado entre titulados en comparación con tituladas, en lo relativo al itinerario y situación profesionales.

La reflexión sobre los datos obtenidos por nuestra investigación nos lleva incluso a plantear la hipótesis de que estas diferencias en itinerarios profesionales corresponden a una intencionalidad de las empresas, de sus estrategias de contratación y de su gestión de mano de obra, y también a las propias opciones y estrategias de los titulados en cuanto a vida profesional, en vinculación sobre todo con su vida familiar. Es importante re-

⁽¹⁷⁾ Portugal ha experimentado una baja en la cifra de jóvenes que acceden a la enseñanza superior en los últimos dos años lectivos, a pesar de que, según el Registro General de Población de 2001, tan sólo un 8,6% de la población con 21 o más años posee una cualificación superior (porcentaje inferior al de la mayoría de los países europeos).



cordar al respecto que el período de inserción profesional, como concluye nuestra investigación, se acompaña de la constitución de núcleos conyugales autónomos por parte de la mayoría de los titulados.

Un reciente trabajo de comparación europea (Smyth, 2003), indica que los índices de paro entre mujeres tituladas tienden a ser más altos que los índices entre varones, sobre todo en los países de la Europa Central y Mediterránea, en comparación con los países de Escandinavia y de la Europa del Este. Así pues, sería interesante estudiar estas diferencias de géneros durante el período de inserción profesional ⁽¹⁸⁾ con una perspectiva europea que revelase las dimensiones y los motivos de la diversidad europea al respecto.

¿Qué relación existe entre la nota media de licenciatura y la inserción profesional?

Los resultados de nuestra investigación no permiten deducir una relación clara (y estadísticamente significativa) entre la nota media de licenciatura y la inserción profesional. Con todo, los empleadores señalan que no prestan importancia a la nota final como criterio de contratación, y se observa que los alumnos que se licencian con notas medias más altas pasan por periodos de transición hacia la vida profesional más largos y complejos, pues anteriormente han tenido un contacto menor (o nulo) con el mercado de trabajo.

Esta situación parece reflejar la dicotomía existente -en las representaciones mentales de titulados, empleadores y académicos- entre la enseñanza superior asociada a la teoría y una esfera profesional caracterizada por la práctica. A nuestro juicio, sería interesante averiguar la universalidad a escala europea de dichas representaciones, y percibir si existen sistemas educativos que, privilegiando una mayor proximidad a la es-

fera económica y profesional, permiten superar esta dicotomía. Y en dichos sistemas ¿cuál es la relación entre nota media de licenciatura e inserción profesional?

¿Es la inserción profesional una etapa del aprendizaje/formación permanente?

Los resultados de nuestra investigación señalan que la inserción profesional constituye un periodo de aprendizaje en que las personas contactan, casi siempre por primera vez, con contextos profesionales para los que precisan aprender nuevos conocimientos técnicos y teóricos y desarrollar capacidades de interrelación en ambiente laboral. Además, como también ponen de relieve nuestros resultados, este aprendizaje se prolonga con los itinerarios profesionales de las personas, puesto que todos los grupos de protagonistas entrevistados destacan que la construcción de la capacidad de ejercicio profesional es algo progresivo.

En este contexto surge un campo de investigaciones extremadamente amplio, centrado en los procesos de aprendizaje/formación permanente y en las relaciones entre itinerarios personales, profesionales y educativos. Por ejemplo, los análisis de las ofertas formativas disponibles para titulados superiores y el estudio de los itinerarios educativos personales son áreas en las que la comparación entre la situación de varios países europeos podría contribuir fructíferamente a explicar la diversidad existente de modelos, estrategias y prácticas formativas.

He aquí un conjunto de aspectos que a nuestro parecer merecen un estudio más detenido en el ámbito de la investigación educativa sobre inserción profesional, y que se beneficiarían indudablemente de la comparación a escala europea y de una labor de análisis que consiga movilizar diferentes perspectivas teóricas y disciplinares.

⁽¹⁸⁾ En particular, en este mismo análisis se observa que "buena parte de la investigación sobre diferenciación y segregación de géneros dentro del mercado de trabajo está centrada en el trabajador adulto. Pero nuestro análisis indica la necesidad de investigar la forma en que la diferenciación de géneros emerge en un momento temprano de la carrera laboral, y los efectos de las primeras experiencias de empleo sobre las trayectorias laborales posteriores" (Smyth, 2003, p.84).

Palabras clave

Academic degree, entry into working life, graduate employment, learning, social identity, university studies.

Bibliografía

Alves, Mariana. *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Tesis de doctorado, Lisboa, Facultad de Ciencias y Tecnología da la Universidad Nueva de Lisboa, 2003.

Alves, Natália. "Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade", en: Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos e Susana Caires, *Da uni-*

versidade para o mundo do trabalho, Actas de seminario, Braga, Universidade do Minho, 2001.

Barnett, Ronald. *The idea of higher education*, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1994.

Bel, Maiten. "Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes", En: *Éducation et Sociétés*, nº 7/2001/1, Bruselas, Ediciones De Boeck Université, 2001, pp. 37-50.



Brennan, John; Johnston, Brenda; Little, Brenda; Shah, Tarla; Woodley, Alan. The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan, informe al HEFCE por el *Centre for Higher Education Research and Information*, Londres, Open University, 2001.

Brown, Philip; Scase, Richard. "Universities and employers: rhetoric and reality" En Anthony Smith, Frank Webster (orgs.), *The postmodern university?*, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.

Chagas Lopes, Margarida. *Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português*, Tesis de doctorado, Lisboa, Instituto Superior de Economía y Gestión/Universidade Técnica de Lisboa, 1989.

Chagas Lopes, Margarida; Pinto, Aquiles Sequeira. "O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida", en Adriano Moreira e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, volumen II, Lisboa, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2001.

Conceição, Pedro; Durão, Diamantino; Heitor, Manuel; Santos, Filipe. *Novas ideias para a universidade*, Lisboa, IST Press, 1998.

Hartog, Joop. "Sobre- e infracualificación en relación con la formación profesional" *Formación Profesional - Revista Europea*, nº 16 (enero - abril 1999) Cedefop.

Harvey, Lee, Moon, Sue, Geall, Vicki. *Graduates' Work - organisational change and students' attributes*, 1997. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw> (consultada el 17/12/ 2001).

Jobert, Annette, Marry, Catherine, Tanguy, Lucie. "Introduction générale", en: *Éducation et Travail* en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin, 1995.

Kieffer, Annick, Tanguy, Lucie. "Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000" en *Éducation et Sociétés*, nº 7/2001/1, pp. 95-109.

Kogan, Irena, Schubert, Frank. "Youth Transitions from Education to Working Life in Europe: a general overview", en: Irena Kogan, Walter Muller, (eds.) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

List, Juliane. "Las perspectivas de empleo para titulados superiores en Europa" en *Formación Profesional - Revista Europea*, nº 10 (enero - abril 1997), Cedefop.

Martins, António Maria; Arroiteia, Jorge Carvalho; Gonçalves, Maria Manuela Bento. *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção*, Aveiro, Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Universidad de Aveiro, 2002.

Nicole-Drancourt, Chantal, Roulleau-Berger, Laurence. *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF (collection Que sais-je?), 1995.

OCDE. *De l'enseignement supérieur a l'emploi - rapport de synthèse*, Paris, OCDE, 1993.

ODES. *Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior (1999) - primeiros resultados*, Lisboa, INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação), (policopiado), 2000.

ODES. Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados, 2002. http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html (consultada el 18/12/2001).

Raffe, David. "La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle: le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes", en: *Éducation et Sociétés*, nº 7/2001/1, pp. 111-129.

Robertson, David. "Social justice in a learning market", in: Frank Coffield, Bill Williamson, (org.), *Repositioning Higher Education*, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.

Smyth, Emer. "Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe", en: Irena Kogan, Walter Muller, (eds.) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

Tanguy, Lucie. L'introuvable relation formation-emploi - un état des recherches en France, Paris, *La Documentation Française*, 1986.

Teichler, Ulrich; Kehm, Barbara. "Towards a new understanding of the relationship between higher education and employment", en: *European Journal of Education: research, development and policies*, volumen 30, nº 2, junio 1995, pp. 115-132.

Trottier, Claude. "Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes", en *Lien Social et Politiques*, 43, primavera, 2000.

Trottier, Claude. "La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes" en *Éducation et Sociétés*, nº 7/2001/1, 2001pp. 93-101.

Trottier, Claude, Laforce, Louise, Cloutier, Renée. "Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université", in: Bernard Charlot, Dominique Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 1998.

Trottier, Claude; Perron, Madeleine; Diambomba, Miala. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1995.

Verdier, Eric. "¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de la enseñanza superior?", en: *Formación Profesional - Revista Europea*, nº 10 (enero - abril 1997), Cedefop.

Vincens, Jean. "La demande de diplômés de l'enseignement supérieur", en: Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1995.

Vincens, Jean. "L'insertion professionnelle des jeunes - à la recherche d'une définition conventionnelle", *Formation-Emploi*, nº 60, oct - dic 1997, pp. 21-36.

Yin, Robert K. *Case study research: design and methods*, Beverly Hills-California, Sage Publications Incorporation, 1989.



**Marjolein
C. J. Caniëls**

*Profesora auxiliar de
la Universidad
Abierta de los Países
Bajos*



Las universidades incorporan cada vez más modelos didácticos innovadores y centrados en el desarrollo de capacidades, en lugar de en la reproducción de conocimientos. Estos nuevos modelos didácticos ponen de relieve la importancia de la aplicación del conocimiento y del desarrollo de competencias. Pero la implantación de estos métodos suele implicar una fuerte labor de evaluación para los docentes. Las instituciones y centros educativos buscan posibilidades para ofrecer a su alumnado materiales didácticos orientados a competencias, sin sobrecargar demasiado la labor de evaluación para sus docentes. Este artículo describe el ejemplo práctico de un curso de marketing elaborado por la Facultad de Ciencias de la Gestión perteneciente a la Universidad Abierta de los Países Bajos. Dicho curso muestra la forma de cumplir ambos objetivos simultáneamente.

Enseñanza eficaz de competencias a través de Internet: un ejemplo práctico

Introducción

¿Puede un alumno aprender competencias a través de un curso ofrecido en Internet? ¿No requiere la orientación y evaluación de un curso orientado a competencias una excesiva labor de supervisión por parte de los docentes? He aquí dos preguntas problemáticas para la enseñanza a distancia.

Las instituciones y centros educativos se encuentran en la actualidad bajo la presión permanente de operar de manera rentable (Moonen, 1994). Por ello, es importante minimizar el tiempo que los docentes dedican a corregir exámenes, pero ¿es posible conseguirlo considerando que la enseñanza se desplaza desde un modelo de transmisión de conocimientos a un modelo por competencias? Los exámenes basados en preguntas de opción múltiple tienen la ventaja de que pueden controlarse fácilmente de manera automática y son por tanto rentables. Pero los exámenes de opción múltiple están diseñados específicamente para evaluar cursos orientados a la transmisión de conocimientos (Van der Vleuten, 1996); las preguntas de opción múltiple dejan de ser factibles para examinar competencias (Daniëls y Van der Vleuten, 2002). Con frecuencia, la forma más idónea para examinar competencias son las preguntas de tipo abierto y las tareas de trabajo, pero ello suele implicar una fuerte labor de evaluación para los docentes, ya que tienen que examinar cada tarea manualmente.

Como resultado, los centros educativos están en la actualidad buscando posibilidades para ofrecer a su alumnado materiales didácticos orientados a competencias, manteniendo a la vez reducida la correspondiente tarea de evaluación para sus docentes. Este

deseo no es imposible; en este artículo ofrecemos un ejemplo que permite realizar ambos objetivos simultáneamente. Utilizaremos como ilustración un curso de marketing preparado por la Facultad de Ciencias de la Gestión perteneciente a la Universidad Abierta de los Países Bajos. Examinaremos primeramente el contexto de origen de los alumnos y describiremos con brevedad el programa del curso de marketing. Tras ello, analizaremos la naturaleza orientada a competencias del curso y explicaremos de qué manera la composición exacta del curso permite realizarlo sin invertir excesivo tiempo en orientación y evaluación. Por último, estudiaremos los resultados logrados, a partir de una encuesta realizada entre alumnos que terminaron el curso.

Contexto de los alumnos y del curso

La Universidad Abierta de los Países Bajos es un centro educativo especializado en enseñanza a distancia. El alumno típico de la Facultad de Ciencias de la Gestión tiene una treintena de años, un empleo de nivel directivo y desea profundizar sus conocimientos en áreas como el marketing, la contabilidad y la cultura y comportamiento organizativos. El programa en Ciencias de la Gestión consiste en cursos en todos estos campos, además de otros como economía, gestión de recursos humanos y administración pública. Todos los cursos se imparten por enseñanza a distancia (1). Ello requiere el uso de materiales diseñados para el autoestudio, que el alumno recibe a domicilio (por correo postal, correo electrónico o vía Internet). La comunicación entre docentes y alumnos se efectúa por correo electrónico, participación en grupos de debate y llamadas telefónicas. Los exámenes suelen rea-

(1) Puede consultarse un resumen histórico de la enseñanza a distancia en Passerini y Granger, 2000 y en Spooner et al., 1998.



lizarse en un aula. Los cursos de primer ciclo suelen acabar con exámenes de opción múltiple, mientras los de segundo ciclo terminan con tareas por escrito e informes de proyectos.

La Introducción al marketing es un curso de nivel NIMA-A^(?) que se ofrece dentro del primer ciclo a los estudiantes de la Universidad Abierta de los Países Bajos. Este innovador curso se inició en septiembre de 2002 y abarca diversos campos. El Cuadro 1 recoge los temas impartidos. Los alumnos dedican teóricamente 200 horas de estudio al curso. Los materiales escritos y electrónicos pueden estudiarse autónomamente, en el domicilio del alumno y sin la asistencia de un docente. Si, con todo, hay ocasionalmente fuerte necesidad de orientación, el alumno puede contactar a un docente supervisor (por teléfono o correo electrónico).

La formación orientada a las competencias

Las universidades adoptan cada vez más modelos didácticos innovadores centrados en el desarrollo de capacidades profesionales y no en la simple reproducción de conocimientos. Estos nuevos modelos didácticos realzan la importancia de la aplicación práctica de conocimientos y del desarrollo de competencias (Enkenberg, 2001; Parikh y Verma, 2002). Dentro de la enseñanza tradicional, los alumnos tienen que estudiar un libro de texto y aplicar los conocimientos adquiridos a determinadas tareas. En un curso orientado a las competencias, por el contrario, los alumnos comienzan desde un principio afrontando tareas asignadas con la intención de resolver problemas prácticos. El curso Introducción al Marketing es un buen ejemplo de enseñanza orientada a las competencias. El principio básico del curso consiste en desarrollar en el alumno la capacidad de aplicar la teoría a casos prácticos. Además, los alumnos desarrollan la facultad de buscar activamente por sí mismos informaciones relevantes tanto en fuentes teóricas (libros de texto) como prácticas (estudios de caso). Una vez terminado el curso, los alumnos son capaces de trabajar de forma orientada a resultados, y pueden adaptar y aplicar correctamente métodos o técnicas de marketing a situaciones prácticas.

El curso presenta la siguiente estructura general: el alumno sigue un manual de estudios electrónicos que contiene tareas y breves

Lista de temas del curso	Cuadro 1
Sección 1 - Orientación e introducción/ síntesis	
1. Resumen del marketing	
2. Desarrollo de estrategias	
3. El entorno de marketing	
Sección 2 - Análisis de mercado	
4. Comportamiento del consumidor	
5. Investigación de marketing e información de marketing	
6. Mercados y segmentación	
Sección 3 - Marketing de productos	
7. Posicionamiento de productos	
8. Desarrollo de productos nuevos	
Sección 4 - Publicidad y promoción	
9. Estrategias de comunicación de marketing	
10. Publicidad y marcas	
11. Gestión de ventas, marketing directo y promoción	
Sección 5 - Fijación de precios	
12. Política de precios	
13. Factores que afectan a las decisiones sobre precios	
Sección 6 - Distribución	
14. Política de distribución	
15. Canales de marketing	
Sección 7 - Planificación de marketing	
16. Organización, planificación y control	

estudios de caso sobre 16 temas diferentes de marketing (véase el Cuadro 1); las tareas y los casos se ofrecen a través de Internet, con carácter interactivo y uso de multimedia; los alumnos reciben a domicilio un libro de texto separado, con informaciones teóricas pertinentes que permiten resolver las tareas, y conocimientos teóricos detallados sobre cada uno de los 16 temas de que consta el curso.

Para cada uno de los 16 temas de marketing, el manual de estudio electrónico ofrece tres componentes en Internet:

- un autotest;
- tareas de ejercicio sobre un caso de ejercicio;
- tareas de examen sobre un caso de examen.

(?) NIMA es el Nederlands Instituut voor Marketing (Instituto holandés de marketing). El examen NIMA-A evalúa si un alumno posee el conocimiento y las capacidades profesionales necesarias para un trabajo de directivo en marketing. El examen NIMA-A se estructura en torno a conceptos y principios generales, instrumentos y entornos de marketing, y evalúa si los alumnos son capaces de aplicar sus conocimientos y capacidades profesionales en la práctica.



Tareas con car3cter de aplicaci3n pr3ctica

Figura 1

Marketingmix
 Uitwendige combinatie van vier met elkaar samenhangende marketinginstrumenten (product, prijs en distributie) om de markt te bewerken, afgestemd op een of meer doelgroepen. (Buitendijk, 2001)
 Volgens de definitie van de Marketingmix (Buitendijk, 2001) zijn de vier instrumenten: Product, Prijs en Distributie en Promotie.
 Volgens de definitie van de Marketingmix (Buitendijk, 2001) zijn de vier instrumenten: Product, Prijs en Distributie en Promotie.

01. Wel is Marketing?
 01.1. Wat is Marketing?
 01.2. De marketingmix
 01.3. De marketingmix
 01.4. De marketingmix
 01.5. De marketingmix
 01.6. De marketingmix
 01.7. De marketingmix
 01.8. De marketingmix
 01.9. De marketingmix
 01.10. De marketingmix
 01.11. De marketingmix
 01.12. De marketingmix
 01.13. De marketingmix
 01.14. De marketingmix
 01.15. De marketingmix

Feedback
 Uw feedback

Open Universiteit Nederland



Autotest

Los alumnos pueden comprobar el nivel de sus propios conocimientos con 10 preguntas de opción múltiple. Tras responder a cada pregunta, el alumno recibe automáticamente un comentario sobre la respuesta, que indica claramente si dicha respuesta es correcta o equivocada, y por qué. Los datos empíricos revelan que señalar al alumno simplemente la respuesta correcta tiene peores efectos didácticos que elaborar un comentario más a fondo sobre los elementos correctos e incorrectos de la respuesta que ha indicado (Dempsey, Driscoll y Swindell, 1993). Además, la motivación del alumno aumenta cuando éste recibe comentarios adaptados a su respuesta concreta (Ross y Morrison, 1993).

Por otro lado, el comentario remite también a aquellas secciones del libro de texto que ofrecen un material más detallado sobre el tema de la pregunta con opción múltiple. A partir de los errores registrados en 10 preguntas, el alumno obtiene una imagen de los conocimientos que aún le faltan, y tiene que compensar ese déficit de conocimientos estudiando el libro de texto antes de poder pasar a la práctica de competencias en el correspondiente tema de marketing.

Tareas de ejercicio

Dentro de la metodología basada en competencias, las tareas asignadas orientan el aprendizaje del alumno. En este curso concreto, los alumnos deben realizar una serie de tareas de ejercicios incluidas en el manual de estudio electrónico en Internet. Estas tareas de ejercicio se refieren a un estudio de caso con características prácticas, por ejemplo "Describa la combinación de marketing para la empresa Center Parcs" o "Evalúe la estrategia de comunicación de Peugeot". El empleo de tareas de carácter práctico constituye el núcleo de los métodos didácticos del curso. Estas tareas (y no el estudio de caso) son el punto de partida para el alumno; para llevarlas a cabo, éste necesita antes que nada conocimientos teóricos (en el ejemplo, la noción "combinación de marketing" o la forma de valorar la estrategia de comunicación de una empresa), y en segundo lugar necesita tener conocimientos prácticos del caso concreto señalado en la tarea (conocimientos necesarios sobre Center Parcs o Peugeot). Un hi-

pervínculo que lleva desde un concepto teórico incluido en la tarea hasta un glosario (véase la Figura 1) proporciona a los alumnos los conocimientos teóricos precisos. Además de una breve explicación del término teórico, el glosario contiene asimismo una referencia a una sección del manual donde se explica con más detenimiento dicho término específico. Otro hipervínculo contenido en el ejercicio electrónico da acceso a los materiales respectivos del caso (véase la Figura 1), que proporcionan al alumno información sobre una empresa específica o una situación práctica.

Si bien el alumno puede acceder a todas las informaciones correspondientes al caso práctico, debe aún decidir por sí mismo los datos que precisa para responder a las tareas señaladas. De esta manera, el alumno aprende a distinguir entre informaciones relevantes e irrelevantes. Los materiales para el estudio de caso incluyen diversos vínculos con los correspondientes espacios *web* de las empresas o instituciones en cuestión. Además, el manual de texto va enriquecido con imágenes, clips de publicidad y artículos de periódicos en versión electrónica. Todo ello hace del estudio de caso algo vivo para el alumno; este siente que se encuentra en un entorno formativo motivador que le pide soluciones para las tareas señaladas. Las encuestas al alumnado muestran que este es el sentimiento generalizado (véanse los resultados de la encuesta más adelante).

La metodología que acaba de describirse significa que la labor del alumno está muy orientada a resultados, es decir, a responder directamente a las tareas de ejercicio. Un alumno no debe estudiar el libro de texto hasta que no necesite los conocimientos teóricos específicos y necesarios para llevar a cabo la tarea asignada. El conocimiento teórico extraído del libro de texto puede aplicarse además inmediatamente a la tarea práctica. Puede afirmarse así que el curso incorpora aspectos esenciales de la formación *just-in-time* o instantánea (Schoening, 1998).

Una vez que se han obtenido los conocimientos necesarios a partir de la teoría y el caso expuestos, el estudiante puede formular por escrito su respuesta en pantalla, en la correspondiente ventana de respuestas (véase la Figura 1). Inmediatamente después de escribir y registrar su respuesta, el docente supervisor puede examinar ésta. La



respuesta debe formularse por escrito, lo que induce al alumno a expresarse bien. La posibilidad de que un docente supervisor pueda examinar inmediatamente la respuesta del alumno también surte como efecto que éste formule su respuesta con cuidado. Los alumnos tienden a razonar sus respuestas de la mejor manera posible.

Una vez escrita y registrada la respuesta, el alumno puede pedir un comentario del docente. Se le muestra entonces una respuesta estándar a la tarea. Dicha respuesta suele estar centrada en los errores más comunes e incluye referencias a secciones relevantes del libro de texto que interpretan los términos de marketing utilizados en la tarea. El estudiante puede cotejar así las diferencias entre sus propias respuestas y la respuesta estándar y compensar toda laguna de conocimientos consultando el libro de texto conforme indica el comentario.

Tareas de examen

Por último, para cada uno de los 16 temas de marketing estudiados se plantean al estudiante una serie de tareas o preguntas de examen en torno a un caso elegido para el examen. Una vez más, toda la labor es digital. Las tareas tienen el mismo nivel que las tareas de ejercicios en el caso de ejercicio, y se sigue un procedimiento similar; la diferencia consiste en que el alumno no recibe un comentario a sus respuestas al examen. Se asume que la formación tiene lugar durante la realización de las tareas de ejercicio, y que las tareas de examen tienen por finalidad exclusiva la comprobación de conocimientos.

Examen y evaluación

El procedimiento de examen está diseñado para cumplir cuatro condiciones:

- el procedimiento debe implicar una labor de evaluación reducida, y permitir sin embargo comprobar realmente las competencias alcanzadas;
- el alumno debe estar en todo momento disponible a pasar un examen y la correspondiente evaluación;
- la evaluación debe ser objetiva y por tanto independiente del docente que la realiza;

- si un alumno copia una respuesta, el hecho debe ser fácilmente visible para poder tomar medidas.

La solución diseñada se adapta a cada uno de estos requisitos.

Comprobación de competencias con labor de evaluación reducida

Es una norma general que es necesario examinar lo que un alumno aprende (Brown, 1996). Llega incluso a suceder que el método de examen determina el contenido de lo que se aprende (Prodromou, 1995; Gipps y James, 1996). En el curso Introducción al marketing, se enseña al alumnado a aplicar conocimientos teóricos a casos prácticos, a través de tareas de ejercicios y casos de ejercicio. Los exámenes con preguntas de opción múltiple no permiten por el contrario comprobar si un alumno ha obtenido esta capacidad de aplicación práctica de conocimientos. Por esta razón, para evaluar a los alumnos se utilizan tareas de examen sobre casos de examen. Ello permite comprobar exactamente las competencias aprendidas.

¿Cómo compaginar este principio con el de una carga reducida de evaluación para el docente? ¿No requiere este método una fuerte inversión de tiempo por el docente para valorar las respuestas del alumno? Un caso promedio de examen incluye seis tareas; el curso abarca 16 temas de examen, cada uno de los cuales contiene un caso de examen; ello significa que cada alumno responde a unas 100 tareas de examen. A pesar de ello, el trabajo que implica la labor de evaluación para el docente se mantiene bajo ciertos límites, gracias a las siguientes características: de los 16 casos de examen a los que responde el alumno, sólo se corrigen cuatro. El alumno tiene la opción de elegir dos de estos cuatro casos de examen para su evaluación, mientras que los dos restantes se extraen por azar de los otros 14 casos de examen a que el alumno responde. La ventaja de este método de examen es que el alumno se ocupará de todas las preguntas de examen, ya que no conoce de antemano cuales serán los dos casos que el sistema electrónico elegirá al azar para su evaluación. Al elegir los alumnos por sí mismos dos de los cuatro casos evaluados, influyen hasta cierto punto sobre la temática real de los exámenes. Ello les impide argumentar posteriormente (en caso de mal resultado) que en la evaluación les hayan caído en suer-



Evaluación en pantalla por los docentes

Figura 2

The screenshot shows a web application interface for a course titled "01. Wat is Marketing". The main content area displays a task question: "In de case wordt gezegd dat **Beifries** weinig gebruik maakt van zichzelf verkoopt. Is hier nu sprake van 'verkoop' of **Marketing**? Motiveer uw antwoord. Bij het uitwerken van deze opdracht dient u gebruik te maken van de informatie uit de case." Below the question, there is a section for "Antwoord student" with a text area containing the student's response: "Het marketingconcept is een ondernemingsfilosofie waarbij de wensen en behoeften van de afnemers centraal staan en de basis van alle beslissingen vormen. Beifries doet niet aan marktonderzoeken, maar heeft zijn eigen research naar is en niet als de consument erom vraagt. De behoeften van afnemers vormen niet de basis van alle beslissingen en er wordt dus niet veel van het marketingconcept toegepast." The interface also shows a "Score (maximaal = 7)" field with the value "6" and an "Oplossen" button.

On the right side of the interface, there is a table showing the evaluation of student answers. The table has columns for "Antwoord student", "Cijfer de docent", and "Commentaar van de docent".

Antwoord student	Cijfer de docent	Commentaar van de docent
geen idee!	0	
Uwaly worden marketing en verkoop met alle was besprekend, salken heeft tot taak de ondernemingsdoelstellingen te helpen realiseren door marketingtechnieken toe te passen. In een goed marketingbeleid is er echter geen sprake van deze tegenstelling.	0	
Definitie van marketing: Marketing omvat alle activiteiten verricht door ruilsubjecten, die erop gericht zijn om cultuurtransacties te bevorderen, te vergemakkelijken en te bespreiden.	7	Uitstekend antwoord, goede argumentatie.
Beifries verricht geen marktonderzoek, bij het op de markt brengen van explore, productontwikkeling en lancering en mist daarbij de screening, de analyse en de markttestfasen. Zij maakt geen analyse naar de wensen, de sterke punten van het bedrijf niet af tegen de kansen en de bedreigingen uit haar omgeving.	1	Goede gedachten, maar de afnemers behoeften worden niet besproken. Toch 1 punt voor de argumentatie.
Verkoop	1	Redenatie ontbreekt.

Nota: tanto las respuestas de los alumnos como los comentarios de los docentes son ficticios.



te los peores casos. Para decirlo brevemente, este método de examen no deja escapatorias al alumno, y ofrece grandes ventajas para el docente: éste sólo tiene que evaluar cuatro estudios de caso y no 16. De esta manera, se reduce considerablemente el tiempo necesario para la evaluación.

En las siguientes secciones de este artículo describiré otras características del sistema electrónico que también facilitan la evaluación para los docentes.

Exámenes y evaluaciones continuas

En el curso Introducción al marketing, el docente puede evaluar en pantalla. Tras la inscripción, se presenta al docente la lista de alumnos que debe evaluar. El docente elige a un alumno en particular y analiza todas sus respuestas a las diversas tareas (Figura 2, margen izquierdo). El sistema electrónico indica la cifra máxima de puntos asignables a cada tarea. El docente compara entonces las respuestas del alumno con el modelo estándar de respuesta. Todos los elementos contenidos en una respuesta "buena" deben aparecer también en el modelo de respuesta estándar. El docente registra en pantalla los puntos que está dispuesto a conceder a la respuesta concreta. Hasta el momento en que termina la evaluación del alumno, puede efectuar aún ajustes en la nota concedida a cada tarea. Una vez que el docente da por terminada la evaluación de un alumno, pulsa sobre un icono particular del programa y la evaluación se da por acabada definitivamente.

Este método de examen electrónico garantiza una evaluación sin papel. Los estudiantes no necesitan mandar sus exámenes escritos a un punto central, ni es necesario repartir manualmente exámenes y enviarlos después a los docentes para su evaluación, lo que también contribuye a incrementar la productividad y eficacia de la actividad docente.

Esta forma de trabajar hace posible evaluar exámenes durante todo el año académico, con un grupo de sólo tres docentes. Los alumnos pueden pasar sus exámenes en cualquier momento que deseen. Los docentes tienen su calendario particular de evaluación, durante el cual son responsables de corregir las tareas y ejercicios que remiten electrónicamente los alumnos.

Objetividad de la evaluación

El curso Introducción al marketing se evalúa de esta manera por un equipo de tres docentes, y es lícito preguntarse por ello si la evaluación de un alumno concreto será independiente del docente que la realiza. El sistema electrónico garantiza su objetividad por medio de lo que se conoce como "historial de respuestas". El docente puede comprobar fácilmente la manera en que otros docentes han evaluado las respuestas del alumno sobre una cuestión particular (Figura 2, sección derecha). Esto posibilita la evaluación unitaria entre diferentes docentes. Además, el historial de una respuesta permite a un docente puntuar más fácilmente la contestación del alumno: utiliza los criterios de los otros docentes sobre esta tarea. El historial de la respuesta revela afirmaciones como: "un punto menos por falta de buena argumentación".

Copiar

Los sistemas de examen electrónico acarrean el riesgo de que los alumnos intercambien respuestas antes de contestar. Pero si se copia, el hecho queda bastante visible para los docentes gracias al historial de la respuesta. Con el historial de la respuesta, el docente dispone de una lista de todas las respuestas que los alumnos han remitido sobre una tarea particular, y cuando dos respuestas son exactamente iguales ello resulta evidente.

Copiar tampoco conlleva automáticamente un aprobado para el alumno que copia; el diseño del procedimiento de examen -la mitad elegida al azar- lo garantiza. Además, antes de proceder a evaluar a un alumno, éste ha respondido a unas cien tareas de examen (para 16 casos distintos de examen), lo que disuade al alumno de la intención de pedir a otra persona que apruebe el examen por él.

También hay que impedir que los estudiantes de mayor éxito pongan en circulación las respuestas "correctas". Por ello, los alumnos que ya han aprobado apenas reciben comentarios sobre errores en sus respectivas respuestas. El entorno de ejercicios del programa sí comenta los errores observados, mientras que el entorno de exámenes sólo comprueba si un alumno domina las capacidades teóricamente obtenidas. De esta manera, los errores realizados en el examen



sólo se explican verbalmente. Obsérvese que los alumnos de la Universidad Abierta participan en ésta de manera individual, comenzando cada uno el curso en diferente fecha y trabajando a diferentes ritmos. Además, los estudiantes no se conocen entre sí, lo que limita la oportunidad de copiar las respuestas “correctas”.

Resultados de la encuesta

Hemos procedido a evaluar este curso entre su alumnado. Solicitamos a cinco alumnos que dieran su opinión sobre diversos aspectos del curso mediante dos cuestionarios. El primero trataba temas como la carga de estudio y la dificultad, el diseño del curso, utilidad y sencillez de uso del manual electrónico; también se preguntaba si el manual electrónico se consideraba conveniente y estimulaba a estudiar. Este primer cuestionario se cumplimentó a final del curso. El segundo cuestionario se rellenó durante el propio curso y planteaba cuestiones abiertas sobre los problemas encontrados por el alumno en tareas específicas. Podría tratarse de problemas técnicos, o bien de problemas de contenido. La opinión general de los cinco alumnos encuestados es que el manual de estudios electrónicos era sencillo de utilizar y motivaba a estudiar el libro de texto y los materiales de estudio paralelos. Sólo se denunciaron algunos escasos problemas técnicos. Los alumnos señalaron sin excepción el placer de trabajar sobre tareas relacionadas con situaciones prácticas.

Además de esos dos cuestionarios, llevamos a cabo una encuesta de evaluación entre 32 alumnos que ya habían terminado el curso. Respondieron al cuestionario 17 alumnos (índice de respuestas: 53,1%). Las preguntas se centraban una vez más en la utilidad y sencillez del uso del manual electrónico, la carga de estudios y la dificultad que había implicado el curso.

El cuestionario contenía en su mayoría preguntas de tipo abierto. A la pregunta “¿Pienso que utilizar un manual electrónico es más valioso que utilizar un manual impreso?”, 10 de los 17 estudiantes respondieron afirmando claramente que el manual electrónico era muy útil y su empleo sencillo. Un alumno manifestó explícitamente que el sistema electrónico estimulaba a aprender los materiales de estudio y alentaba un compromiso personal práctico con la materia enseñada. Dos alumnos declararon no tener preferencias

Declaraciones de alumnos

Cuadro 2

- “Un curso excelente, que te estimula a abordar situaciones prácticas de manera estructurada y analítica”.
- “Se entienden mejor las nociones y teorías del marketing cuando se aplican a situaciones prácticas”.
- “¡Este curso te obliga a pensar!”
- “El material te estimula y te hace desear más”
- “El curso hace del marketing algo vivo”
- “Se aprende mucho con el análisis de los casos”
- “Se disfruta con la lectura y las tareas prácticas alternadas”

entre un manual electrónico y un manual impreso, y cinco no apreciaron ventajas adicionales que hagan más valioso un manual electrónico en comparación con un manual impreso.

A la pregunta de si el diseño específico de los exámenes era idóneo para el curso, cinco alumnos contestaron negativa y doce positivamente. Un alumno afirmó: “este método ofrece al alumno la posibilidad de elegir dos casos muy relacionados con sus propios intereses”. Uno de los alumnos que respondieron negativamente señaló que sería mejor que el sistema electrónico eligiese por sí mismo al azar los cuatro casos. Temía con ello que los alumnos se centrasen en los dos casos de su elección particular y sólo aborasen a medias los restantes. Todos los alumnos manifestaron sin excepción que les agradaba trabajar sobre tareas relacionadas con situaciones de la vida real; el Cuadro 2 recoge las diferentes respuestas del alumnado sobre el tema. El nivel medio de satisfacción con el curso entre alumnos fue de 7,9, en una escala de 10 (puntuación máxima de 10). Los alumnos señalaron que la Introducción al marketing es “un curso entretenido, y una forma excelente de comprobar competencias”.

Además de la evaluación efectuada entre alumnos, entrevistamos también a dos docentes sobre su experiencia con la evaluación del curso. Ambos indicaron que la evaluación en pantalla era sencilla de utilizar. El sistema electrónico de evaluación permite al docente una rápida visión tanto de la respuesta de un alumno como de la respuesta estándar. Los docentes conceden gran importancia al hecho de no tener que buscar en sus documentos ni la respuesta modelo ni la opinión de otros docentes sobre respuestas parecidas. Señalaron que el sistema electrónico hace exacto y muy agradable el



proceso de notación. Además, indicaron que el sistema hace posible calcular en media hora el rendimiento de un alumno. En comparación, en la Facultad de Ciencias de la Gestión un curso medio orientado a competencias requiere una labor de evaluación de una hora por alumno. El diseño específico del curso Introducción al marketing, por tanto, reduce la labor regular de evaluación de un curso en un 50%.

Resumen y observaciones finales

A primera vista, la enseñanza orientada a competencias no parece conciliable con la rentabilidad de costes: implica la evaluación de cuestiones abiertas, y eso suele acarrear una fuerte labor para el docente. Este artículo ha ofrecido un ejemplo de curso que logra compaginar la enseñanza orientada a competencias con una labor de evaluación relativamente ligera. En primer lugar, el curso Introducción al marketing se orienta a desarrollar competencias en el

alumnado a través de tareas sobre casos prácticos. Además, a lo largo del curso se va examinando el nivel de competencias que obtiene el alumno. De esta manera, el tipo de examen se corresponde claramente con la forma en que se ha enseñado el marketing. En segundo lugar, se utilizan con eficacia todas las ventajas que pueda suponer Internet con el fin de reducir la labor de evaluación para el docente. Como resultado se incrementa la productividad de éste y los costes de la docencia se mantienen bajo límites.

Las evaluaciones realizadas sobre este curso muestran que tanto a alumnos como docentes se declaran muy satisfechos con el sistema electrónico utilizado. Este curso podría constituir la base para otros cursos que aspiren a una didáctica orientada a competencias, y rentable. Son soluciones innovadoras de este tipo las que hacen posible responder a los desafíos que plantea la educación de hoy.

Bibliografía

Brown, S. *Assessment*. 1996. [Northumbria, Universidad de Northumbria, 1996]. Disponible en Internet: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/invite.html> [consultado el 02.12.2004]

Daniëls, J.; van der Vleuten, C. De rol van ICT in toetsen en beoordelen. En Frencken, H.; Nedermeijer, J.; Pilot A.; ten Dam, I. (eds). *ICT in het hoger onderwijs. Stand van zaken*. Utrecht: Universidad de Utrecht, 2002, p. 37-51.

Dempsey, J. V., Discoll, M. P.; Swindell, L. K. Text-based feedback. En Dempsey, J.V.; Sales, G.C. (eds). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Educational technology publications, 1993, p. 21-53.

Enkenberg, J. Instructional design and emerging teaching models in higher education, *Computers in human behavior*, 2001 vol. 17, p. 495-506.

Gipps, C.; James, M. *Assessment matched to learning*. paper presented at the BERA Conference, Lancaster, September 1996. [Southwell : British Educational Research Association, 1996].

Moonen, J. How to do more with less? En Beattie, K.; McNaught, C.; Willis, S. (eds). *Interactive multimedia in university education: designing for change in teaching and learning*. Amsterdam: Elsevier, 1994, p. 155-163

Parikh, M.; Verma, S. Utilizing Internet technologies to support learning: an empirical analysis, *International journal of information management*. 2002, vol. 22, p. 27-46.

Paserini, K.; Granger, M. J. A developmental model for distance learning using the Internet, *Computers and Education*. 2000, vol. 34, p. 1-15.

Prodromou, L. The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*. 1995, vol. 49 nº 1, p. 13-25.

Ross, S. M.; Morrison, G. R. Using feedback to adapt instruction for individuals. En Dempsey, J.V.; Sales G.C. (eds). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational technology publications, 1993, p. 177-195.

Schoening, J. R. Education reform and its needs for technical standards. *Computer standards and interfaces*. 1998, vol. 20, p. 159-164.

Spooner, F.; Spooner, M.; Algozzine B.; Jordan, L. Distance education and special education: promises, practices, and potential pitfalls. *Teacher education and special education*. 1998, vol. 21, nº 2, p. 121-131.

Van der Vleuten, C. P. M. The assessment of professional competence: developments, research and practical implications. *Advances in health sciences education*, 1996, vol. 1, p. 41-67.

Palabras clave

Competency-oriented learning, educational innovation, eLearning, e-learning, examination, marketing, distance education.



La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional: cuando la orientación se convierte en práctica filosófica

Learning to Be (aprender a ser): la capacidad ausente de la formación permanente

En la historia de la investigación y desarrollo de la orientación y formación profesional, la dimensión ética y existencial no ha sido prioritaria en aquellos ámbitos de aplicación que solemos denominar "formación profesional" y "formación permanente". La mayor parte de la investigación sobre formación y orientación profesional y sobre las políticas respectivas se centra en temas pragmáticos, o en nuevas reformas de la orientación y la formación profesional para perfeccionar las competencias y las cualificaciones formales de alumnos o trabajadores en el mercado de trabajo (1).

Pero esta importante visión tradicional de la orientación se revela cada vez más problemática. Dos ejemplos pueden ilustrar esto.

En la conferencia organizada por el Cedefop en el 2000 con ocasión del Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente, el texto del programa exhibía en su comienzo la siguiente cita de Serge Blanchard: "la cuestión fundamental de la orientación es saber lo que se pretende con ella: ¿ayudar a determinadas personas a perfilarse a través de identidades bien definidas, o ayudarles a cuestionar las identidades con las que una persona se define a sí misma y a los demás? La cuestión guarda re-

lación con el hecho de si queremos mantener la estructura de las relaciones sociales, o transformarla. Y así, la orientación profesional nos conduce inevitablemente a cuestiones de naturaleza política, filosófica y ética." (Agora X: Orientación social y profesional, Salónica, 19-20 octubre de 2000, p. 1) Uno de los temas de esta conferencia fue, entre otros, definir la manera en que se podría centrar más el interés en la totalidad de la vida laboral y privada del individuo, un contexto que aparentemente es cada vez más el objetivo de numerosas empresas cognitivas de la sociedad occidental. Términos como "compromiso con la empresa", "competencias personales e innovadoras" y "definición de equipos y tutores" se están utilizando dentro de las teorías de gestión y desarrollo de recursos humanos como elementos de una gestión de valores éticos y de una cultura laboral que incitan a los trabajadores a participar e intentar desarrollar cada vez más entornos creativos y un ambiente de trabajo donde haya mayor coherencia entre los valores e ideales éticos/vitales de las personas y sus actitudes e identidad profesionales (Kirkeby, 2000; Thysen, 2002; Gørtz, 2003). Sólo si se realiza esta "personalidad profesional íntegra" -dice el mensaje- surgirá un trabajador profundamente preparado y creativo, en condiciones de asumir responsabilidad, de contraer obligaciones con comunidades, no sólo gobernado por motivos como la perspectiva de una mayor remuneración o la posibilidad de un as-



Finn Thorbjørn Hansen

*PhD, adjunto,
Departamento de
Investigaciones sobre
la Orientación,
Universidad
Pedagógica de
Dinamarca*

Con la individualización y multiculturalización del mundo de la educación y del trabajo, ha surgido la nueva necesidad de desarrollar un modelo ético y existencial para la teoría de la orientación y la formación profesional. La pluralización de las formas de vivir y el conflicto postmoderno de autoridad han transformado las condiciones que permiten entender la relación entre teoría y práctica, orientación y formación, orientación y profesión. Más que en épocas anteriores, la orientación actual debe crear una mayor coherencia entre las capacidades profesionales de una persona y sus valores éticos y vitales. Los elementos clave para ello pueden ser los conceptos de autenticidad y formación (Bildung), y un método que requiere una base filosófica para la comprensión y práctica de la orientación. Este artículo describe las ideas básicas de un trabajo de investigación cuyo objetivo era investigar las nuevas condiciones de la orientación y a la vez comprobar si la teoría y la práctica de la orientación filosófica (Philosophical Counselling) permiten capacitar al orientador para hacer realidad esta nueva orientación profesional de dimensión ética y existencial.

(1) Esto no se aplica a aquella parte de la investigación sobre formación y orientación profesional que en los últimos diez años se ha basado en el constructivismo, la teoría sistemática de la profesión (Peavy, 1998) y en la investigación sobre formas de vida (Rahbek, 1988). Estos estudios si han puesto mucho interés en la dimensión ética, por una parte dirigida hacia el "sistema de valores" de la persona como individuo y por otra a los valores y normas que se encuentran en las formas de vida y cultura de quienes practican la profesión.



Estas investigaciones están sin embargo fundamentalmente enfocadas desde el punto de vista del constructivismo social y la sociología cultural, y no abarcan los aspectos más existenciales y filosóficos de la definición de valores éticos. A continuación definiremos una filosofía y una psicología existencial (anteriormente hermenéutica (Gadamer, 1960)) como base de la formación y orientación profesional. En el contexto de este artículo no nos ocuparemos de explicar las diferencias o similitudes entre los modelos sistémico y existencial de la orientación.

(*) Para algunos lectores -especialmente dentro de la tradición anglosajona y utilitarista- el término "existencial" quizás podría parecer difuso, entenderse como sinónimo de "desarrollo personal" o vincularse estrechamente a la tendencia filosófica representada por el filósofo francés J.-P Sartre. Pero de este modo no debe entenderse el término "existencial" en el presente artículo. Con el término "existencial", siguiendo a filósofos como Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber y Martin Heidegger o a psicólogos existenciales como Emmy van Deurzen-Smith, Irvind Yallon, Rollo May y Victor E. Frankl, señalo la dimensión ética y ontológica de la vida que ni el racionalismo, ni el constructivismo social, ni el funcionalismo o el modelo instrumental-pragmático consiguen ver. Esta dimensión -o experiencia existencial- surge en situaciones límite de la existencia. Ese decir, en encuentros con algo que se percibe como "más grande que uno mismo" y que tienen un carácter absoluto y un significado decisivo para la propia vida. Como, por ejemplo, cuando una persona nace o muere, se enamora, cae en una pena profunda o en una alegría loca. En pocas palabras, los momentos en que la propia existencia se resitúa o coloca radicalmente en nueva perspectiva, de suerte que la cuestión del sentido de la vida se convierte en central e insistente. El historiador danés de las ideas Hans-Jørgen Schanz describe la experiencia existencial como aquellos momentos "en que el ser humano encuentra algo más allá del cálculo o la producción humanas, en que experimenta algo que se le da -o se le quita- con carácter absoluto. (Schanz, 1999, s. 24). Por ello, el término "existencial" no está vinculado a los de "desarrollo personal" o "autorrealización", pues estos corresponden a una visión psicológica del ser humano y del mundo, que no logra sobrepasar el subjetivismo y antropocentrismo que los filósofos existenciales ponen en cuestión.

censo en la carrera profesional, sino por actitudes enraizadas en los más profundos valores éticos fundamentales.

Otro aspecto también debatido en esta conferencia fue que el trabajador se ha individualizado, y que su nivel de autocontrol y aprendizaje a lo largo de su vida requiere también conferir a la orientación perspectivas de dimensión ética, porque ello podría constituir una vía para prestar mayor continuidad, significado e integridad a los muchos y quizás diferentes tipos de formación y carreras profesionales por los que una persona atraviesa. Y aquí no se trata sólo de la continuidad y progresión profesional sino también del contexto y significado en un sentido más existencial (*). Así, muchos adultos entre 35 y 50 años pueden cambiar de formación y profesión como manifestación de sus tendencias existenciales y de un proceso de búsqueda de nueva orientación en la vida. Algunas veces se ha llegado a describir este cambio como resultado de una "crisis de la media edad", otras veces como un cambio radical de vida. Como el profesor danés Johan Fjord Jensen escribe en *Frimrum-Voksenpædagogiske problemer og analyser* (Espacios libres - Problemas y análisis de la educación de adultos) (1988): "La educación de adultos actual no es sólo una educación para obtener experiencia laboral adicional, quizás como elemento integrante de la formación a lo largo de la vida, ni tampoco solamente una educación para rellenar fortuitamente el tiempo libre con todas las ofertas e intereses vagamente relacionados. Es una educación que toma en serio el "segundo cambio de rumbo" de la persona como un problema de fondo existencial, que afecta a todos quienes disponen libremente de su desarrollo como adultos. Entender la naturaleza existencial de la edad adulta es entender los procesos asociados al adulto como procesos con el mismo significado básico que los que tienen lugar a lo largo de la niñez, o durante el desarrollo del joven para convertirse en adulto, cuando toma el primer cambio de rumbo vital." (ibid., p. 65).

En este contexto, en la conferencia se presentó y debatió el Philosophical Counselling como nuevo modelo para desarrollar una orientación inspirada en la dimensión ética y existencial del proceso de aprendizaje permanente de manera holista y crítica. Se trata de asegurar que quienes buscan orientación no sólo relacionen ésta estre-

chamente con su profesión actual sino también con su vida y con los valores éticos a partir de los que una persona piensa y actúa. Volveré más adelante a la definición de la orientación filosófica y a la importancia que puede tener prestar esta dimensión crítica a la orientación para las empresas que alienan (o indirectamente fuerzan) a sus trabajadores a crear una mayor cohesión entre sus capacidades profesionales y sus valores vitales.

El segundo ejemplo de cómo la actual política educativa y formativa desea implicar la dimensión ética y existencial en el discurso de la formación permanente es un informe de la OCDE de 2000 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)). Se trata de una encuesta a 12 países occidentales sobre las diez competencias fundamentales que consideran esenciales para el desarrollo de la formación permanente. En este contexto, es de mencionar la crítica que suscitó todo el proyecto. Especialmente en la sección noruega del informe (Knain, 2001), hay dos puntos importantes que recibieron críticas. En primer lugar, se indicaba, es necesario matizar más la noción de competencia. Tal y como señalan: "No puede hablarse de competencias clave sin explicar a la vez el contexto cultural, ideológico y ético en que funcionan las competencias. Si esto no se hace así, la noción de competencias puede abocar a un imperialismo del fuerte sobre el débil" (Knain, 2001, p. 11). Por otro lado, el grupo experto noruego opina que las ideas de la OCDE para promover la formación permanente presentan una estructura muy instrumental. Parece que el único propósito de la formación permanente es la "maestría" y lo "utilitario". En sus propias palabras: "el valor intrínseco y la naturaleza formativa del aprendizaje se colocan en segundo plano. Y apenas se insiste en los valores y la reflexión ética como base para la acción, lo que resalta la perspectiva tecnocrática y utilitaria." (Ibid., p. 18)

Una crítica repetida en este informe parcial al modelo que la OCDE utiliza para definir las competencias claves de la formación permanente es que los ideales educativos y la gama de competencias clave se reducen a indicadores mensurables empíricamente, con un sentido demasiado positivista del conocimiento y la ciencia. Este punto de vista parece implicar una crítica más general al do-



minio que las ciencias empíricas basadas en conocimientos semiexperimentales (en particular, la psicología y sociología) han ejercido sobre la investigación y la política educativa en este campo. Se pide por ello a la OCDE que en el futuro establezca distinciones claras entre un modelo filosófico/científico general o el debate de las condiciones concretas necesarias para la política social y educativa. Sin embargo -añado- también se debería hacer una distinción entre los modelos filosófico o psicológico o sociológico. De otro modo, si sólo predomina una comprensión cultural determinada del concepto de competencia, ello puede considerarse una forma de imperialismo, de la misma manera que sería un riesgo evidente de imperialismo adoptar, por ejemplo, sólo un modelo psicológico y social para la investigación y la política educativa de la formación permanente.

La OCDE, al parecer, ha considerado esas críticas y las ha tomado en cuenta en un posterior informe de síntesis (2001) sobre todo el proyecto (Trier, 2001). Ello se manifiesta claramente en la conclusión final, titulada "Where is the good life?"; aquí el autor del informe, Uri Peter Trier, recuerda al lector el famoso Informe Delors de la UNESCO en 1996, donde se afirma que la educación consta de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer (*Learning to Know*), aprender a hacer (*Learning to Do*), aprender a vivir juntos y a vivir con otros (*Learning to live together and live with others*) y aprender a ser (*Learning to Be*).

Los tres primeros pilares o competencias, sostiene el autor, están hoy en día bien pertrechados en cuanto a investigación y política educativa, pero el cuarto pilar -aprender a ser- parece al contrario insuficiente. Como concluye: "... las competencias "ser" tienen dificultades para afirmarse frente a las competencias "hacer" y "conocer". El desequilibrio es muy evidente. (...) La "alegría de vivir" puede parecer una categoría bastante indefinida, y sin embargo al final de un texto sobre competencias clave la pregunta "¿qué sentido tiene todo esto?" no es en absoluto irrelevante. Profundizar en esta cuestión será un desafío apasionante." (p. 54)

La OCDE intentó en 1999 no emplear un modelo básicamente funcional para la definición y detección de competencias, e invitó a una serie de filósofos a contribuir al

proyecto ⁽³⁾. Pero el modelo filosófico y la dimensión filosófica de las competencias parece faltar en la mayoría de los informes producidos desde entonces sobre la formación permanente. Particularmente si se buscan competencias en formación permanente que presten atención a temas éticos y estéticos.

El informe Delors *Learning to Be* opta precisamente por destacar la dimensión de la educación coincidente con "un desarrollo completo de la persona - cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, juicio estético, espiritualidad". La noción de "persona integral" es una idea conocida que proviene del concepto griego *paideia*. En la Grecia Antigua, la escuela significaba un espacio libre para gente libre, en el que estos podían seguir su deseo de aprender sobre la tierra, la humanidad y tender a la bondad. Las lecciones en ese tiempo eran entendidas como un llamamiento creativo, una vocación, que despertara en el alumno la admiración, el "interés existencial" y el deseo de hacer lo que, después de una reflexión crítica, consideraba que era verdadero, bueno y bello. Es lo que Sócrates describe como cuidar éticamente de uno mismo.

En épocas recientes este modelo para la educación tiende a describirse a través de términos como formación (*Bildung*), *Liberal Education* o *Self-formation*. Términos que, en contraste con el concepto de competencia, se orientan hacia la dimensión ética y existencial (el aspecto contemplativo) de la vida y los pensamientos del ser humano. Dentro de este modelo, la educación, la filosofía y el arte se entienden como medios para acercarse a la vida y al pensamiento humano de una manera no instrumental. O, como el filósofo francés Pierre Hadot escribe, puede hacerse una distinción fundamental entre la percepción habitual utilitaria del mundo y la humanidad, necesaria para el mantenimiento de la vida humana, y la percepción no pragmática, representada por filósofos y artistas: "para vivir, el ser humano ha de "humanizar" el mundo, en otras palabras, transformarlo, mediante su acción y su percepción, en un conjunto de "cosas" útiles para la vida" (1995, p. 258). Pero si vivimos sólo en lo funcional y en el "mundo hecho por el hombre", nunca aprenderemos lo que quiere decir ser. Porque para ser humano -una persona integral e inserta en el mundo- precisamos entender que nosotros estamos en el mundo y la naturaleza,

(3) Esta contribución se puede consultar en Canto-Sperber Monique, Dupuy Jean-Pierre. "Competencies for the Good Life and the Good Society", 2001 reproducido en Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (eds.), 2003.



que son diferentes de “nuestro mundo”. Filosofía y arte pueden, dice Hadot mirando hacia Bergson y Merleau-Ponty, ayudarnos a estar más presentes en el mundo, plenamente existentes. “La percepción utilitaria que tenemos del mundo, en la vida cotidiana, nos oculta de hecho el *mundo qua mundo*. Las percepciones estética y filosófica del mundo sólo son posibles mediante una completa transformación de nuestra relación con el mundo: hemos de percibirlo como es en sí, y no en función nuestra.” (Ibid., p. 254). De acuerdo con Hadot, esto significa aprender a ser, aprendiendo a vivir con admiración y en el momento presente, y sólo así tener la posibilidad de experiencias llenas de vida y un sentido más profundo, algo que Rousseau como es conocido, llamó “le sentiment de l’existence” y que el filósofo canadiense Charles Taylor utiliza para definir la “autenticidad” (Taylor, 1991).

Si se asume este punto de partida y se vincula “la alegría de vivir” a una visión contemplativa y “auténtica” del mundo y de los demás (véase Buber, Marcel y Taylor), entonces será probablemente necesario también definir de otra manera las competencias claves para la formación permanente, con un carácter más filosófico que el que utiliza la OCDE. Pero, ¿puede describirse de alguna manera esa cuarta competencia, el *Learning to Be*, con competencias específicas? Hadot nos da la siguiente respuesta: “todo lo que sea “técnico” en el significado más amplio del término, ya hablemos de ciencias exactas o de humanidades, puede perfectamente comunicarse por medio de la enseñanza o la conversación. Pero todo lo que corresponde al ámbito existencial -el más importante para los seres humanos- no es directamente comunicable; por ejemplo, nuestro sentimiento de existir, nuestras impresiones ante la muerte, la percepción de nuestra naturaleza, nuestras sensaciones y *a fortiori* la experiencia mística.” (ibid., p. 285).

Si la experiencia existencial vivida es importante para la facultad de aprender a ser ¿cómo podemos trabajar como maestros u orientadores con esta dimensión, sin destruirla?

¿Está la experiencia existencial por definición fuera de las fronteras educativas? Es posible orientar a alguien hacia una elección “auténtica”?

La filosofía fenomenológica y hermenéutica afirma -como Hadot- que sí se puede hacer. Pero entonces será necesario repensar la educación y la orientación, para que resulte posible esta comunidad de admiración básica “siempre orientada a lo abierto” (Gadamer, 1960) dentro del encuentro entre el orientador y el orientado.

El proyecto de investigación “Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional”

Los razonamientos anteriores llevaron al Departamento de Investigaciones sobre la Orientación de la Universidad Pedagógica de Dinamarca a planear un proyecto de cuatro años con el fin de investigar si es factible desarrollar una teoría y praxis filosóficas de la orientación, que permita operar mejor y entender la dimensión ética y existencial de la orientación y la formación. Este proyecto de investigación fue creado en colaboración con el Centro para el Conocimiento Práctico de la Universidad Regional de Bodø en Noruega, cuyos investigadores también intentan definir posibles vías de la investigación para clarificar los aspectos relativos a valores éticos en la relación teoría-práctica (ver Nergård, 2003). Lo que tienen ambos departamentos de investigación en común es que son también responsables de cursos de formación en las dos universidades. En Dinamarca se creó un curso de master en orientación en otoño del 2004, con el modelo psicológico como estructura central del curso, y con uno de sus módulos centrado exclusivamente en la orientación psicológica, una innovación a escala internacional. En Noruega, el Centro para el Conocimiento Práctico ha organizado desde el 2000 un curso de Conocimiento práctico para las profesiones de docentes, trabajadores sociales y enfermeras.

El proyecto común de investigación “Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional” asume dos métodos:

- un análisis teórico (filosofía, historia de las ideas) de la práctica de la llamada orientación “filosófica” con relación a conceptos claves de las teorías de conocimiento práctico; y
- un estudio práctico fenomenológico-hermenéutico de la práctica de la orientación



“filosófica” realizada en cursos específicos de licenciaturas profesionales y en contextos profesionales.

De esta manera, el objetivo principal puede describirse como:

- ❑ desarrollar estrategias analíticas (introduccionarias) sobre relación entre orientación “filosófica”, conocimiento práctico y cursos de formación profesional;
- ❑ crear una base empírica que permita ver el funcionamiento de la orientación filosófica en la práctica y las experiencias que van adquiriendo en el camino orientadores y orientados, y finalmente
- ❑ producir un marco teórico y una base de conocimientos para realizar una orientación “filosófica” sobre cursos de formación profesional.

Conocimiento práctico y Autenticidad

En el Centro para el conocimiento práctico en Bodø, donde trabajan en el proyecto siete profesores de filosofía, psicología y pedagogía, entre otras especialidades, se intenta establecer el modelo de investigación del conocimiento tácito necesario para el trabajo profesional de formadores y orientadores. En este contexto, una cuestión básica consiste en definir las formas de orientación e instrucción que se pueden desarrollar para que este tipo de conocimiento quede articulado y plasmado. Por conocimiento práctico se entiende la experiencia sólida que el profesional adquiere con los años de práctica y que en el curso del tiempo cristaliza en forma de seguridad, pericia e intuición para hacer lo apropiado en el momento idóneo desde el punto de vista técnico y humano. En fórmula de Aristóteles: no el conocimiento entendido como *episteme* sino el entendido como *phronesis* (Macintyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Este conocimiento suele ser tácito y está muy asociado a las acciones específicas de las profesiones especializadas y al entorno profesional.

El interés de la investigación consiste en ver si este conocimiento práctico y tácito puede articularse o “generarse” mediante una teoría basada en la práctica. Esto se logra en parte usando las narraciones de los estudiantes sobre sus profesiones, junto a

un proceso de reflexión hermenéutica, donde la interpretación de esos “textos” -narraciones, descripciones etnográficas de la práctica concreta- permite aclarar las ideas que parecen encarnarse en la visión del investigador (y orientador) y en la práctica específica de los practicantes de la profesión.

Lo que es esencial para el éxito del orientador (y del investigador práctico) es que tengan su propia experiencia en el campo -es decir, que ellos mismos sepan lo que significa estar en esta específica situación profesional. Por ejemplo, cuando se desarrollan conceptos con fines de investigación, se hace generalmente a un nivel epistemológico -es decir, los investigadores desean desarrollar conceptos que sean comunes para todas las prácticas específicas que estudian. Pero uno puede y debe también desarrollar conceptos que sean únicos para la específica y singular experiencia práctica que constituye el objeto de la orientación e investigación propia. El objetivo para el investigador práctico y para el orientador debe ser por ello ayudar a la persona que busca orientación a articular este conocimiento y los conceptos que se encuentran en la práctica. La práctica individual tiene que ser iluminarse desde dentro, a través de sus propios conceptos. Por ello la labor del orientador (y del investigador práctico) consiste en encontrar una vía correspondiente a la comprensión básica de la persona que busca la orientación, que dicha persona expresa con sus palabras y acciones de la vida práctica.

En el Centro para el Conocimiento Práctico se trabaja también con interés en la dimensión ética, intentando “generar” un conocimiento de los dilemas morales, problemas y experiencias que puede llevar asociada la práctica específica de los practicantes de esta profesión. Aquí vale lo mismo: se trata de averiguar la comprensión básica de la práctica para desarrollar conceptos y teorías generados por la perspectiva única de cada persona y su experiencia en dilemas éticos y problemas, para poder plasmar esa comprensión. Cuando hablan sobre la dimensión ética del conocimiento práctico, lo hacen o

- ❑ refiriéndose a la integridad que la ética profesional y los ideales de la profesión imponen a los investigadores de la praxis y a quienes ejercen su profesión, o



- ❑ refiriéndose a los desafíos morales específicos peculiares para esta práctica profesional, o
- ❑ más en general, a la cultura corporativa de una profesión (ej. el entorno profesional y las formas de comportamiento en una escuela), o
- ❑ al horizonte moral de opinión común, encarnado en la cultura y estilos de vida de la sociedad (véase MacIntyre, 1981).

Como he mencionado antes, algunos han elegido describir estos aspectos éticos en los cursos de formación profesional usando el concepto aristotélico de *phronesis*, que designa la sabiduría práctica existente dentro de una práctica profesional dada y que contrasta por un lado con la teoría abstracta (*episteme*) sobre la práctica profesional y la técnica instrumental o método didáctico (*techne, poiesis*) para realizar esta práctica profesional.

En contraste con el Centro para el Conocimiento Práctico, el Departamento de Investigación sobre Orientación ha elegido como punto de partida el diagnóstico individual del mundo de la formación y del trabajo (en particular, los cursos de formación profesional (Fibæk et al, 2003), donde conceptos como autoformación (Schmidt, 1999; Hansen 2003, Hammershøj 2003) y autenticidad (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) son de importancia central). Para muchas personas el trabajo es un camino hacia la autorrealización y un elemento en el desarrollo personal. Preguntas del tipo: “¿puede este trabajo dar un sentido más profundo a mi vida? ¿por qué deseo básicamente ser profesor/a? ¿cómo puedo entusiasmarme de nuevo por lo que hago? suelen ocupar o bien a una persona hacia la mitad de su vida adulta, cuando ha trabajado por mucho tiempo en una profesión en particular, o bien a una persona joven que quiera ser orientado en su elección de formación o profesión. Con la idea de “formación y orientación permanentes” parece estar creciendo la necesidad de encontrar “nuestro motivo vital” en el proceso de educación y formación que uno atraviesa a lo largo de los años de educación, formación y trabajo.

Así, mientras los investigadores en Bodø examinan principalmente el ejercicio de la profesión, nuestro Departamento de Investigación sobre Orientación se ocupa de

la actitud vital que muestra quien ejerce su profesión o asiste a su formación, es decir, desde de un punto de vista existencial, intentamos ver cómo la persona correspondiente percibe unidad y significado entre su formación y su trabajo, por un lado, y su vida y existencia por otro, como tales.

Dentro de las investigaciones danesas recientes, se ha intentado captar este proceso de búsqueda más existencial, y la tendencia hacia la individualización en el mundo de la educación y formación y el del trabajo, mediante el concepto de autenticidad (Fibæk, 2003). Por autenticidad se entiende una forma especial de profesionalidad, en la que se desarrolla una gran coherencia entre las actitudes profesionales de la persona y los valores vitales/éticos de la propia persona. Sólo cuando hay concordancia entre éstos, el practicante de la profesión experimentará un compromiso -en el sentido más profundo- con su trabajo. Para adquirir tal coherencia y autenticidad a través de la práctica se requiere una nueva forma de educación.

Per Schultz Jørgensen, profesor de psicología social, escribe que en el futuro se debe crear un nuevo tipo de docente. El docente no debe poseer sólo un sólido profesionalismo y conocimientos educativos; también tiene que asumir una responsabilidad personal de su profesionalismo y ponerse a prueba a sí mismo y a sus actitudes cuando enseña. “El docente es hoy en día responsable del carácter auténtico del proceso de enseñanza. El profesor tiene que comprometerse plenamente en el proceso de generar credibilidad” (Ibid., p. 102). Tal proceso auténtico de enseñanza puede practicarse, sostiene Jørgensen, a través de una “formación personal” basada en el principio socrático del “conócete a ti mismo” donde el alumno-docente intenta desarrollar una “filosofía personal que pueda funcionar como complemento del profesionalismo personal, para lograr más coherencia y autenticidad individual.” (Ibid., p. 105)

A esta opinión se suma el profesor de ciencias educativas Per Fibæk Laursen, quien considera el concepto de autenticidad como una continuación de la individualización general y relativización de valores y del conflicto de autoridad postmoderno. En la época más moderna, el especialista educativo y el docente tienden más a ser su propia autoridad: en lugar de dejar que su pen-



samiento y práctica pedagógica estén dirigidos por un cuerpo abstracto y teorías y modelos universales de buena educación, el docente y el educador tienen que aprender a asumir con más frecuencia como punto de partida sus propias experiencias y conocimientos prácticos, y a partir de ellos ejercer su pedagogía con autoridad propia. (Fibæk, 2003)

Partiendo entre otros, de los análisis de Charles Taylor (1991) y de algunos estudios empíricos de la *folkeskole* danesa (primaria y primeros años de la educación secundaria), Per Laursen ha desarrollado posteriormente en su libro *Den autentiske lære* [El auténtico maestro] (2004) una concepción ideal de la docencia "auténtica", con estas características: un "auténtico" docente

- está impulsado por un "sentido de vocación" (sentir entusiasmo por su trabajo y sentir que la profesión de enseñar tiene sentido personal),
- vive sus ideales,
- es abierto/a y tiene respeto hacia sus ideas y comportamientos de su prójimo,
- toma sus propias intenciones en serio y procura por ello una vida diaria y un entorno favorables a su realización. Para desarrollar esta aspiración a la autenticidad,
- el profesor debe mantener un diálogo con sus colegas y
- mantener pacientemente sus propios sueños y objetivos. Pero la autenticidad, de acuerdo con Fibæk, sólo se practica realmente cuando
- uno tiene que encontrar su propio estilo individual y el tipo de instrucción más apropiado para sus medios y posibilidades. Esta decisión, escribe Fibæk, se toma con frecuencia de manera no racional y en un plano intuitivo. Cita a uno de sus entrevistados diciendo: "hay que probar para ver a qué sabe." En otras palabras, la decisión auténtica depende fundamentalmente de si quien la toma se siente bien y si la considera correcta para sí. Fibæk concluye definiendo la autenticidad: "la autenticidad consiste en actuar de acuerdo con los valores vitales propios. Por ello, uno debe conocer bien sus propios valores y actitudes para poder ser auténtico." (2004, p. 107).

Nuestra hipótesis en el Departamento de Investigación sobre orientación es que la individualización -con su consiguiente acento en valores vitales y "autenticidad"- obliga a repensar la relación entre la teoría académica y la práctica pedagógica (como ya han pensado entre otros Polanyi, los hermanos Dreyfus, Ryle y Schön) en un sentido más ético y existencial.

Conceptos como "conocimientos tácitos", "actuación reflexiva" y "conocimiento práctico", usados en la bibliografía actual sobre el tema, se refieren principalmente al contexto profesional limitado y específico en el que se encuentra quien practica una profesión. Al cobrar importancia en los últimos años entre quienes practican una profesión que ésta también se viva como algo auténtica y llena de sentido -no solamente en el sentido profesional, sino también en el existencial-, entonces la investigación en formación profesional tiene que tomar en cuenta dos nuevas relaciones: la "autorrelación" de quien practica su profesión, y la relación de búsqueda de sentido en su profesión y su vida como un todo. Equivalen a lo que el filósofo francés Michel Foucault en sus últimos trabajos ha llamado también *rapport de soi*, y a la noción griega de "cuidado ético de sí", respectivamente (*).

Nuestra suposición es que mientras el conocimiento práctico, en definición de Polanyi y Schön, consiste en un conocimiento profesional en práctica, un conocimiento surgido de una práctica profesional, la experiencia profesional de autenticidad, integridad y sentido en el trabajo y la vida con perspectiva holista reclama otra forma de práctica existencial y sabiduría (y no conocimiento).

Un modo posible de definir esta dimensión más existencial de los profesionales y del conocimiento práctico podría ser teóricamente investigar si el concepto tan frecuente de *phronesis* abarca básicamente esta dimensión. Y desde luego, si la interpretación del concepto de *phronesis* sólo se vincula a la relación del individuo con la *polis* y no con el *kosmos*. Esto es, si dicho concepto sólo se entiende con relación al horizonte de conocimiento social, político y cultural y las actividades de la vida diaria que este contexto reclama, y no se considera relacionado con la búsqueda de sentido individual a la existencia (**).

(*) El concepto de Foucault de autorrelación y cuidado ético de sí ha sido recientemente aplicado por la noruega Kari Martinsen, profesora en ciencias de la salud, en su descripción de la relación existencial de las enfermeras con su propia profesión y con las experiencias de cuidado, miedo, esperanza, soledad, alegría de vivir, falta de sentido con las que las enfermeras se topan diariamente (Martinsen et al., 2003). Ver también mi análisis de las ideas de Foucault sobre cuidado ético de sí y prácticas de libertad (Hansen, 2003, cap.I.).

(**) La historiadora de ideas danesa Dorte Jørgensen ha confrontado críticamente la instrumentalización y mercadeo del mundo universitario, que estamos viviendo en estos años, distinguiendo entre la forma de vida de los trabajadores asalariados, las profesionales de carrera y los independientes (que incluyen a intelectuales). Mientras los dos primeros están gobernados por una conciencia instrumental, que concibe la profesión como un medio para conseguir otra cosa (*poiesis*), el independiente/autónomo/autoempleado está gobernado por una conciencia investigadora, creativa y experimentadora, donde la profesión tiene un valor por sí misma (*praxis*). Lo ideal de acuerdo a Dorte Jørgensen sería vivir la propia profesión como una *praxis*, en el sentido aristotélico del término. Pero esto significa también considerar que la profesión es parte de una unidad mayor, no necesariamente profesional, como parte de lo que uno es. Esto requerirá de parte del que practica su profesión considerar la profesión con un sentido más profundo, relacionado con la vida como tal y con sus propios valores éticos vitales. Mientras que las dos primeras formas de vida están principalmente vinculadas al concepto de conocimiento -lo mensurable y controlable-, la tercera forma de vida está, según Dorte Jørgensen, unida más bien al concepto de sabiduría. Lo importante es por ello la actitud fundamental que tenga el profesional practicante hacia su profesión (ver Jørgensen, 2002, 2003).



Para trabajar la base de tal visión existencial y holista del mundo de la educación y la formación y el mundo del trabajo, con intención de aplicarlo a la orientación y la formación, se precisan formas de reflexión y diálogo distintas de las habituales. En lugar de la idea de *phronesis*, podría ser útil incluir el concepto socrático de *eros* en nuestro pensamiento, porque este concepto trae consigo una trascendencia constante de los marcos establecidos y una constante aspiración de ver la vida propia con en una perspectiva más amplia y llena de sentido. Aquí comparto la preocupación de Søren Kierkegaard y Hannah Arendt entre otros, con la forma de diálogo mayéutico de Sócrates y su búsqueda de la sabiduría (los conceptos de *eros* y *tò kálon*) porque esta búsqueda y constante aspiración lindan con la admiración y la apertura fundamental a escuchar aquello que no se ha dicho aún o que aún no se ha hecho posible. Este “permanecer abierto”, liberado de consideraciones de utilidad práctica (*techné*) pero sin perderse en la abstracción (*epistémé*), fue un tema del que se ocupó, como sabemos, el filósofo y hermeneuta alemán Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1960). Este autor describe -también partiendo de Sócrates- la facultad de permanecer abierto a través del concepto de formación (*Bildung*). Utilizando este concepto de formación/*Bildung*, encuentra una manera de definir el proceso y el pensamiento necesarios para dar margen a la búsqueda existencial del sentido. Gadamer se refiere también a la idea de *phronesis* para describir la relación particular con el mundo vivida con el mundo por el individuo. Pero la ida de *eros*, se podría decir, consiste en el acto por el que una persona pone en relación reflexivamente de un lado su relación con el mundo y de otro las tradiciones de la humanidad sobre la verdad, la bondad y la belleza. Del intento de crear una unidad a partir de todo esto surge la práctica existencial. Una práctica y una totalidad que sólo pueden existir siempre “sobre la marcha”. Dicho de otro modo: el modo de juzgar e integrar “la comprensión que da la experiencia” al pensamiento y la práctica de una persona difiere según se adopte un punto de vista filosófico aristotélico o existencial (véase *Kierkegaard After Macyn-tyre*, en ed. J. Davenport & A. Rudd, 2001).

Al incluir el aspecto de la autenticidad en la formación y orientación profesional, ésta cobra un nuevo significado (los términos ingleses *vocation* y *vocational* llevan ya el significado etimológico de “vocación”

o “sentir la llamada”). En otras palabras, sólo cuando el orientador alienta a quien busca orientación a “oír su llamada”, es decir, lo que la persona considera sinceramente una formación o profesión llena de sentido, sólo entonces quien busca orientación podrá tomar una decisión verdadera (auténtica) y cualificada. Y también, a los ojos de los responsables de la educación, una decisión más efectiva, ya que los jóvenes no abandonarán la escuela con la misma probabilidad de antes por falta de motivación (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

Trampas de la Autenticidad

A mi parecer, es necesario con todo adoptar una actitud crítica ante este interés por la autenticidad y “el docente auténtico”. ¿No podría este empeño por la autenticidad abocar muy fácilmente en algo completamente opuesto - en narcisismo, autoengrandecimiento o intentos de “hacerse el interesante”-, en pocas palabras, en inautenticidad? Y esta individualización en el mundo de la educación y la formación y el del trabajo, con sus requisitos de compromiso y autenticidad para la actividad diaria, ¿no puede conducir a la explotación indirecta, el disciplinamiento y en última instancia la instrumentalización de pensamientos y acciones en estudiantes y trabajadores, simplemente para cumplir mejor las exigencias del mercado de trabajo del capitalismo moderno? ¿Es el esfuerzo por crear mayor concordancia entre la vida privada y el trabajo una forma sutil de manejar y colonizar el último espacio libre del trabajador, su vida espiritual y lo que consideran fundamental para ser valiosos en la existencia (véase los conceptos de Foucault *subjectivation* y *gouvernementalité*)?; ¿tiene Per Fibæk Laursen razón al decir que autenticidad es lo mismo que integridad personal?

La respuesta es no para la última pregunta. Autenticidad no es precisamente (sólo) una cuestión de integridad personal. Es una cuestión existencial. La autenticidad no está ligada al sujeto, sino a la existencia, al *Da-sein* de Heidegger. La filosofía existencial que hace uso del concepto de autenticidad es precisamente una crítica radical de la subjetividad. Por ello la autenticidad no es una cuestión de integridad y conciencia autónoma del sujeto: eso constituye solamente una premisa, una primera fase antes de poder hablar sobre autenticidad. La au-



tenticidad está asociada antes que nada a una apertura radical al mundo y a lo que es el ser humano. La psicóloga existencial y profesora Emmy van Deurzen-Smith (1995) ha escrito muy acertadamente que la autenticidad no es en sí misma una virtud suficiente. Vista aisladamente, la autenticidad puede ser sinónimo de demencia. Como caja de resonancia decisiva para la autenticidad, se requiere otro esfuerzo de un carácter más filosófico, un proceso de búsqueda existencial y ontológica, donde la persona no intenta simplemente vivir en concordancia con sus valores vitales, sino donde también problematiza y cuestiona persistentemente lo que son el ser humano, el mundo y la buena vida, no sólo para mí- sino para el ser humano como tal. O, como van Deurzen Schmith escribe: “en el momento en que uno consigue ser capaz de vivir auténticamente, debe encontrar nuevos criterios para poder decidir qué es lo correcto y lo falso” (ibid, p. 89).

Si se considera exclusivamente la autenticidad dentro de los márgenes definitorios de la psicología tradicional, que sólo la entiende como cuestión de integridad personal y relaciones sociales, no habremos escapado del subjetivismo y antropocentrismo (esto es, centrado en lo creado por el hombre) ni de la cultura de la autorrealización, a la que Charles Taylor y la filosofía y psicología existencial desean poner coto.

La aspiración de autenticidad sólo será aceptable si a la vez también se entiende y practica como proceso formativo (*Bildung*). Es decir, como un proceso de búsqueda estética y filosófica que trasciende el “espacio psicológico” y el “mundo hecho por el hombre” y se adentra en el “espacio filosófico” para encontrarse con “el mundo en sí”, y en el que un contenido central será el relacionado con lo que son la verdad, la bondad y la belleza (cf. la descripción previa de Pierre Hardot de la concepción utilitaria y existencial al mundo).

Así, para tratar la filosofía individual y los valores vitales del profesional a un nivel de contenidos y normativo, no parece ser suficiente con la simple supervisión psicológica del proceso.

La práctica de una orientación “filosófica” como espacio generador de autenticidad

Partiendo de esta base, el Departamento de Investigación sobre Orientación y el Centro para el Conocimiento Práctico han asumido la labor investigadora de averiguar si la práctica de una orientación “filosófica” (*Philosophical Counselling, philosophische Praxis*) podría ser un modelo posible para cualificar la aspiración de los profesionales a la autenticidad y su capacidad para captar y trabajar la dimensión existencial de su profesión. Nuestra suposición básica es que la práctica filosófica de la orientación nos dará una idea específica sobre cómo trabajar con la dimensión existencial de la formación profesional en general, sin caer en las tres trampas que se tienden a la aspiración de autenticidad: psicologismo, instrumentalismo y moralismo.

Más específicamente, yo he propuesto (Hansen, 2004) un modelo de investigación para la práctica de una orientación filosófica, que se entiende situada dentro del campo de fuerzas que forman los conceptos filosóficos de autenticidad, formación y existencia o, como Søren Kierkegaard diría, en la interrelación entre estética, dialéctica y ética (Kierkegaard, 1846; Hansen 2003). Únicamente tomando en serio estos conceptos filosóficos sería posible liberarse del vocabulario social-constructivista, psicológico y utilitarista, que tradicionalmente procede de la tradición terapéutica y artesanal, la cual ha formado la base de una gran parte de la filosofía de la orientación en el siglo XX, y aún sigue manteniéndose.

La práctica de orientación filosófica, tiene sus raíces ideológicas en la forma de entender la filosofía en la antigüedad, como modo de vida y arte de la vida (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994, Shusterman, 1997). Pero la primera práctica moderna de orientación filosófica (*philosophische Praxis*) fue propuesta en 1981 por el filósofo alemán Gerd Achenbach (1984). Hoy en día, la orientación filosófica es un fenómeno internacionalmente conocido, tanto en el ámbito educativo como en el sector social y sanitario, el mundo de los negocios y el desarrollo de recursos humanos ⁽⁶⁾ (Lahav y Tillmanns, 1995; Zdenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001, Herrestad, 2002, Hansen 2003).

⁽⁶⁾ La VII Conferencia internacional sobre orientación filosófica (“Philosophical Practice - A Question of Bildung?”) se celebró en la Universidad Pedagógica de Dinamarca, organizada por el Departamento de Investigación en Orientación, en cooperación con la Copenhague Business School, Centro de Dirección y Arte, del 3 al 6 de agosto de 2004. Ver www.dpu.dk/konferencer.



En primer lugar, la orientación filosófica se caracteriza por centrar la atención en el contenido -lo que el orientado dice- y no en los factores psicológicos, fuerzas o motivaciones subyacentes que podrían encontrarse tras lo dicho. Como el filósofo y orientador canadiense Ran Lahav indica: “para que un análisis pueda considerarse filosófico, tiene que ocuparse primeramente con las ideas de la esfera pública general -es decir, conceptos, concepciones, presupuestos, teorías, etc.- en lugar de exponer sucesos o procesos concretos (cognitivos, emocionales, etc.) escondidos en la mentalidad de una persona (lo que es labor de la psicología) (1996, p. 262).

Esto acarrea inmediatamente la pregunta de si la orientación filosófica no quedará condenada al ámbito de las abstracciones e ideas generales, y muy alejada de la vida práctica. La respuesta a esto debe ser no. La naturaleza específica de la práctica de la orientación filosófica es que no es filosofía teórica ni práctica en el sentido académico (esto es, un simple discurso filosófico específico -académico, teórico- sobre ética, estética, política, religión y temas existenciales), ni una filosofía aplicada. La orientación filosófica es una práctica filosófica y mayéutica, que toma primero como punto de partida las expresiones y relaciones vitales con el mundo en las que el orientado se encuentra, y no olvida la filosofía en vida que está encarnada en la práctica concreta de la persona en cuestión. “...Nuestra forma de ser expresa una determinada concepción de la realidad, aunque no necesariamente una teoría coherente y unitaria (nuestra vida es, a menudo, incoherente). En otras palabras, el modo de vida de una persona revela diversas ideas sobre el mundo, y como tal es materia idónea para filosofar. Examinar la vida de una persona filosóficamente significa examinar la comprensión del mundo que la persona vive (y no sólo piensa): comprobar su coherencia, descubrir presupuestos ocultos, analizar concepciones y valores básicos, etcétera. Ello sugiere que el objetivo de un autoanálisis filosófico, en el contexto de la orientación filosófica, consiste en explorar la “comprensión vivida” del orientado, esto es, el mundo “comprendido” por las emociones, comportamiento, pensamientos, esperanzas, deseos y la forma integral de ser de una persona” (ibid. p. 265).

La orientación filosófica es una praxis en el significado aristotélico de la palabra, es de-

cir, una actividad que no es un medio para llegar a algo, sino que tiene valor en sí misma. Además, esta praxis es filosófica. Y la naturaleza específica de “lo filosófico” no consiste solamente en estar familiarizado y dominar determinadas teorías y modelos filosóficos. Lo que diferencia al orientador filosófico del filósofo académico especializado, el especialista educativo filosófico, el psicoterapeuta o el asesor profesional constructivista orientado a objetivos y funciones, es la manera en que el orientador filosófico responde a un tema, un diálogo o un problema. El orientador filosófico no utiliza -como el educador, el asesor o el terapeuta- la filosofía para resolver, tratar o simplemente “reflejar” un problema. Esto sería una instrumentalización y desviación de la orientación filosófica. Como Ran Lahav (1996) dice, la solución de problemas es quizás un efecto secundario de la orientación filosófica, pero su propósito principal es y será siempre crear una comunidad investigadora orientada hacia la sabiduría. Y esto implica investigar continuamente los presupuestos básicos de uno mismo y de los otros, y el mundo externo a la imagen del mundo que la persona se ha construido, de tal modo que el orientador y la persona en busca de orientación viven momentos genuinos de admiración. Lo que Gadamer denominaría “permanecer abierto”, y Martin Buber “encuentro”, yo lo quiero llamar aprendizaje auténtico, en el que por un corto tiempo uno pierde la seguridad profesional y personal y se ve lanzado a un proceso con el serio desafío de encontrarse con lo Diferente y el Otro, cuestionar a partir de ahí lo que uno sabe y comprobar si sigue teniendo importancia en el sentido existencial (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Esta forma de sabiduría -en contraste la filosofía tradicional académica y especializada- no es, como he indicado, algo que se busque independientemente de la vida vivida y del diálogo concreto que tiene lugar entre el orientador filosófico y su compañero de diálogo. Para el orientador filosófico, como ya se ha dicho, es decisivo adoptar como punto de partida la relación con el mundo vivida por el orientado y los presupuestos filosóficos que parecen darse por sentados, para examinar críticamente a continuación dichos presupuestos junto con el orientado. Por ejemplo, los problemas con la propia familia, la propia personalidad o la propia carrera están relacionadas a menudo con elementos concep-



tuales (por ejemplo significado del concepto de amistad, amor o autorrespeto), éticos (obligaciones morales hacia los propios hijos o la justeza moral de permanecer o dejar a la pareja), existenciales (¿cómo llevar una vida valiosa y auténtica?) y similares. Al contrario que en el proceso de reflexión y diálogo, donde se intenta situar lo dicho dentro del marco de un sistema de conocimiento teórico abstracto, por ejemplo medicina, sociología, psicología o filosofía especializada, y donde se intentan averiguar las causas y estructuras que hay por detrás de una expresión o experiencia de vida dadas, el objetivo aquí consiste en crear un espacio para un estudio filosófico de lo dicho, tomando como punto de partida la propia expresión y experiencia de vida del orientado, que éste tiene precisamente delante de sí, en su relación concreta con el mundo y su estar-en-el mundo. Como escribe el filósofo y profesor noruego Anders Lindseth, que ha trabajado más de 20 años tanto en la teoría como en la práctica en la orientación filosófica: “la orientación filosófica no es una ciencia que intente obtener una idea general del mundo como objeto o conjunto de objetos ordenados de modo sistemático, sino un intento de captar la experiencia de la vida como un proyecto activo, como algo que sucede en el tiempo, que se expresa en tiempo y que necesita de la reflexión filosófica para encontrar su expresión.” (Lindseth, 2002, p. 3).

Lo peculiar del modelo de orientación filosófica, en contraste por ejemplo con la visión constructivista (Peavy, 1998), es que no sólo se intenta reflejar el sistema de valores del otro, para que la persona sea más consciente y reflexione sobre ello: se adopta además una actitud de cuestionamiento crítico de los “constructos” o estructuras mentales de la persona y se aportan otras ideas filosóficas fundamentales, lo que permite poner en perspectiva la respectiva relación con el mundo y transferir a la persona a un estado de admiración básica. Esto se hace precisamente para trascender el horizonte de conocimiento y construcción de la realidad en el que la persona está generalmente pensando y dentro del que está viviendo. “Mientras que la psicoterapia intenta básicamente transformar las fuerzas y procesos psíquicos habituales de una persona, la orientación filosófica intenta llevar a ésta a nuevos paisajes de ideas, externos a su pensamiento. En este sentido, la filosofía de la orientación filosófica

no es una pretensión solipsista, no se limita al ámbito de las ideas generadas por los humanos, sino que actúa entre la vida humana y el horizonte más extenso en que ésta se inserta”. (Lahav, 1996, p. 261).

El orientador filosófico, al contrario del psicoterapeuta y del orientador constructivista, es particularmente sensible a los temas filosóficos que tratan sobre las experiencias vitales del ser humano. Ha desarrollado una particular caja de resonancia filosófica, y la capacidad de llevar lo que el orientado dice hasta un nivel donde cobra un interés general y puede asociarse a temas filosóficos, literarios o religiosos. De esta manera, se estimula al orientado para considerar un problema o una expresión de vida no simplemente desde un punto de vista personal y profesional sino también desde un punto de vista general, humano y filosófico; y ello permite a menudo relacionar mejor lo que la persona considera valioso y con sentido para su existencia con los problemas o actitudes personales o profesionales que se analizan.

De manera breve y muy esquemática -a fin de cuentas no se puede dar un método para la orientación filosófica, sino señalar que consiste en el cuestionamiento constante de nuestros propios supuestos básicos y los de otros- el proceso de orientación filosófica puede describirse como compuesto típicamente por cinco dimensiones o fases (Lahav, 2001).

Inicialmente, y siguiendo la línea de la tradición terapéutica, el orientador filosófico intentará adoptar una actitud esencialmente abierta hacia el “universo”, la expresión de vida que encuentra en la “narración” por parte del orientado del tema sobre el que éste desea filosofar. Aquí se usa ante todo un método fenomenológico.

La segunda dimensión de la orientación filosófica consiste en un método filosófico-hermenéutico, donde el orientador detecta los supuestos filosóficos básicos en el pensamiento y la experiencia vivida del orientado: los temas y significados básicos vitales (por ejemplo la naturaleza del ser o la libertad, el valor del amor y del éxito, etc.) asociables a las experiencias concretas y la narración del orientado. Aquí es importante que el orientador filosófico no imponga un tema a la vida del orientado, sino que lo deje surgir del diálogo a su propio ritmo, de



manera concordante con las propias experiencias y actitudes del orientado. Es decisión soberana del orientado elegir la cuestión o tema filosófico con que seguir trabajando.

La tercera dimensión está ligada a la reflexión crítica. Aquí se medita largo tiempo sobre la complejidad de la cuestión filosófica escogida, sin presionar por una respuesta rápida. El rol del orientador filosófico es ayudar -como el socrático partero- a examinar y profundizar la "filosofía personal" presente en la concepción mental que el visitante tiene del tema. Esto se hace, entre otras cosas, a través de tipos de preguntas socráticas (Hansen, 2000) y presentando al orientado otras ideas y visiones filosóficas fundamentales y alternativas sobre el tema. Estas ideas y concepciones filosóficas no deben presentarse nunca como autoridades sino como materia prima, que el orientado puede decidir analizar, modificar, criticar o superar, en función de si considera que esas ideas le ayudan a aclarar su particular modo de vivir.

A este respecto, será también importante que el orientador filosófico presente siempre numerosas concepciones filosóficas distintas y contradictorias sobre el tema, porque con eso exhorta al orientado a adoptar una posición y desarrollar su propio e independiente punto de vista, en relación constante con la propia vida y práctica de la persona. El lenguaje en el que se realice este diálogo filosófico no debe ser abstracto, hipotético ni académico, sino tomar como punto de partida el lenguaje y la vida cotidiana del orientado.

En la cuarta dimensión, el orientador filosófico vuelve a la situación concreta del orientado para examinar cómo los temas filosóficos escogidos se expresan en la propia vida del visitante. Qué supuestos básicos sobre el tema elegido están en la comprensión vivida del orientado, y si la forma de vida concreta del orientado ofrece una respuesta a la pregunta elegida. La nueva comprensión, desarrollada en el análisis previo, se utilizará como caja de resonancia para la reflexión, pero el punto central está en los supuestos filosóficos básicos, que parecen darse por descontados en la vida diaria del orientado y su concepción práctica del tema. Esta cuarta dimensión puede definirse principalmente como reflexión existencial.

La última fase del proceso de orientación filosófica pretende que el orientado sea capaz de desarrollar una respuesta personal a la cuestión filosófica escogida desde un principio. A estas alturas el orientado ha logrado ya, en un caso ideal, una comprensión más amplia de

- el tema;
- algunas concepciones alternativas del tema;
- la forma en que el tema se expresa y se vuelve relevante para su vida. Ha llegado el momento tiempo en que el orientado puede desarrollar su propia respuesta al tema.

Y este no es sólo un asunto teórico, pues la labor debe implicar a sus actitudes cotidianas, al modo en que se relaciona con otros y a todas sus actitudes vitales en sí. Se trata naturalmente de un proceso, de un acto permanente de formación, que no terminará con ningún curso de orientación. Es más bien una actitud -de aprendizaje y admiración- que puede transferirse a la vida y trabajo futuros y que algunos teóricos de la orientación filosófica simplemente llaman vivir una vida filosófica y presente o, como dice Sócrates, el cuidado ético de sí.

El profesor Anders Lindseth -también vinculado al Centro para el Conocimiento Práctico en la Universidad Regional de Bodø- y yo deseamos introducir este modelo de orientación filosófica expuesto en el proyecto de investigación "Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional", pero también intentaremos desarrollar nuevas formas y modelos, más adaptados a las condiciones y situaciones de aprendizaje y trabajo que imperan en la formación profesional danesa y noruega (?). Como método práctico de nuestra investigación, intentaremos comprobar el funcionamiento de la orientación filosófica en diferentes contextos profesionales. Se ha previsto aplicar ésta en varios centros formativos seleccionados de docentes, especialistas educativos y escuelas de enfermeras de Dinamarca y Noruega.

Lo esencial de la práctica orientadora se centrará en

- los valores que la formación va exigiendo a los formados;

(?) Por ejemplo, partiendo del diálogo neosocrático (Nelson, 1965; Boele, 1998) y dentro de un proyecto sobre desarrollo de competencias para escuelas de adultos e internados independientes creado por el Ministerio de Educación danés en 1999-2001, yo he desarrollado un modelo especial de "grupo en diálogo socrático", que se utiliza hoy día como un instrumento de definición de valores en muchos tipos distintos de escuelas en Dinamarca. (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).



□ los que los periodos de formación práctica van creando; y

□ cómo ven los alumnos (y los docentes de la escuela de magisterio) la relación entre su especialización profesional y sus valores personales de vida (autenticidad). El método utilizado para recoger experiencias se basará en parte en acciones e investigaciones de campo y en parte en un nuevo modelo hermenéutico-fenomenológico, de-

sarrollado por Anders Lindseth y el profesor A. Norberg (2004) de la Universidad de Umeå en Suecia.

Esperamos que esta investigación nos permita contribuir -a escala teórica y práctica- al planteamiento preliminar del artículo: aportar una dimensión existencial (*Learning to Be*) a la orientación educativa y profesional, con perspectiva de una formación y orientación permanentes.

Bibliografía

Achenbach, G. *Philosophische Praxis*. Colonia, 1987

AGORA X: Social and vocational guidance, Salónica, 19-20 octubre de 2000. / Cedefop, Serie Panorama, 74. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

Bjerg, H. "Studiestart og studieliv" [Inicio de estudio y la vida del estudiante]. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift [Revista Danesa de Educación]*, 3/2000.

Boele, D. "The "Benefits" of a Socratic Dialogue. Or: Which Results Can We Promise?". *Inquiry*, 1998, Spring, vol. XVII, nº 3.

Bollnow, O. F. *Eksistensfilosofi og pedagogikk* [Filosofía existencial y pedagógica]. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969:

Buber, M. *Møde med mennesker* [Encuentro con humanos]. Copenhague: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

Canto-Sperber Monique; Dupuy Jean-Pierre. "Competencies for the Good Life and the Good Society", 2001. En: Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

Davenport J. J.; Rudd, A. (ed.). *Kierkegaard After MacIntyre*. Open Court, Illinois, 2001.

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Background Paper / OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; SFSO - Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, mayo 2000, (borrador de trabajo). Disponible en Internet: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf [última consulta: 26.08.2004]

Deurzen-Smith, E. *Eksistentiel samtale og terapi* [Diálogo y terapia existencial]. Hans Reitzels Forlag, 1995.

Dunne, J. *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Indiana, 1993.

Fibæk Laursen, P. (ed.). *Person og Profession*. [Persona y profesión] Billesø & Baltzer, 2003.

Fibæk Laursen, P. *Den autentiske lærer*. [El maestro auténtico] Copenhague: Gyldendal, 2004.

Fjord Jensen, J. *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. [Espacio Libre - Pedagogía de adultos, problemas y análisis] Klim, 1998.

Gadamer, H.-G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.

Gustavsson, B. *Vidensfilosofi*. [Filosofía de conocimiento] Århus: Klim, 2001.

Gørtz, K. *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*. [Gestión con valores - Entrevistas con altos gerentes en Dinamarca] Børsens Forlag, 2003.

Hadot, P. *Philosophy as a Way of Life*. Blackwell, 1995.

Hammershøj, L.G. *Selvdannelse og socialitet*. [Autoformación y sociabilidad] Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2003.

Hansen, F. T. *Den sokratiske dialoggruppe*. [El grupo de diálogo socrático] Copenhague: Gyldendal, 2000.

Hansen, F. T. *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. [La vida filosófica - una formación ideal para la pedagogía existencial] Hans Reitzels forlag, 2003, 2. udg.

Hansen, F. T. *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*. [La pedagogía de adultos como una práctica filosófica] Hans Reitzels forlag 2004.

Heidemann, T. m.fl. *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. [Base de Valores y Auto-evaluación en los internados independientes] Copenhague: Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2001.

Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H. (red.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.

Jørgensen, D. *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. [Saber y sabiduría: la pregunta intelectual] Copenhague: Det lille Forlag, 2002.

Jørgensen, D. "Den intellektuelles livsform" [La forma de vida intelectual]. I: Nielsen H. K.; Hornbæk F. (red.). *Universitet til tiden*, [Universidad para el tiempo] Århus: Klim, 2003.

Jørgensen, P. S. "Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv". [El maestro personal - visto en perspectiva educacional] I: Per Fibæk Laugersen m.fl. (Red.). *Person og Profession*, [Persona y profesión] Billesø & Baltzer, 2003.

Palabras clave

Philosophy of education, philosophical counselling, Authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.



- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*. [Postscriptum concluyente anticientífico] (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O. F.** *Management Philosophy: A radical-normative perspective*. Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context, Informe especial Deseco (Definition and Selection of Competencies)*. Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, agosto 2001. Disponible en Internet: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/sfso_desecco_ccp_norway_19122001.pdf [última consulta: 26.08.2004].
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*. University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** (1996a) "What is Philosophical in Philosophical Counselling?". En: *Journal of Applied Philosophy*, 1996, vol. 13, nº 3.
- Lahav, R.** (1996b) "Philosophy and the search for wisdom". Documento presentado en *The Annual Meeting of the American Psychological Association*, Toronto, 13 agosto 1996.
- Lahav, R.** "The Efficacy Of Philosophical Counselling: A First Outcome Study". En: *Journal of Practical Philosophy*, julio 2001, <http://www.practical-philosophy.org.uk>.
- Lindset, A.** "Samtalens plass i et menneskeliv" [El lugar de diálogo en la vida de un humano]. I *Samtiden*, [Vida contemporánea] nº 3, 2002.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** "A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience". Documento no publicado en *Ph.d-curso sobre metodos fenomenológicos*, Universidad de Umeå, Suecia 2004
- Løgstrup, K. E.** *Den etiske fordring*. [La exigencia ética] Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*. Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (red.). *Etikk, disiplin og dannelse*. [Ética, disciplina y formación] Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. Nueva York: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Aplicación para acreditar Ph.D en conocimiento práctico*. Trabajo de investigación. Universidad Regional de Bodø, Noruega, 18. setiembre 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*. Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*. [El humano auténtico] Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2004.
- Peavy, R. V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. [Orientación constructivista. Teoría y práctica] Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. Londres: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. [Modos de vida en Dinamarca] Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen Dominique S.; Salganik Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfølgheder - Aspekter af modernitet og metafysik*. [Evidencias - Aspectos de metafísica y modernidad] Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*. Universidad Pedagógica de Dinamarca, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. London: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. New York: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** "Brydninger i demokratiet". [Refracciones en la democracia] en Bykilde (ed.). *Når unge udfordrer demokratiet*. [Cuando los jóvenes desafían a la democracia] Roskilde: Editorial de la Universidad de Roskilde, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. [Gestión de valores: Sobre organización y ética] Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. In *Country Contribution Process*, materiales introductorios preparados para el II Simposio Internacional DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, octubre 2001. Disponible en Internet: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/sfso_desecco_ccpsummary_report.pdf [última consulta: 26.08.2004]
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Colonia: Dinter, 1997.



Formación y organización del trabajo:

el modelo Investigación-Actuación en una empresa de comercio y distribución

Introducción

El presente artículo se basa en una tesis del mismo nombre elaborada dentro del Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa (ISCTE) en 2003, en el contexto de un curso de doctorado en Ciencias del Trabajo.

La definición de la formación en este proyecto asume connotaciones que trascienden bastante los modelos tradicionales basados en tipos formativos inspirados en la enseñanza tradicional y actividades o cursos de carácter formal. También trasciende bastante la perspectiva de formación por catálogo, conforme a la cual se efectúa una oferta de cursos definidos y estructurados por anticipado a un conjunto de personas que se matriculan o asisten a ellos con la intención de aprender algo.

Se observa con alguna frecuencia que los cursos realizados no se evalúan por sus resultados, se haya o no producido un cambio de prácticas o del nivel organizativo. Ello se debe, por una parte, a que se consideran otros aspectos para las estadísticas, tales como el número de actividades realizadas o el nivel de satisfacción de los participantes, y también porque se concibe la formación de manera poco contextualizada, sin atender a los auténticos problemas reales y sin integrar a todos los actuantes en el proceso formativo.

La formación no debería basarse exclusivamente en una oferta de cursos, sino más bien apostar radicalmente por una lógica de búsqueda, en el sentido de responder a las necesidades reales de un determinado medio y de su población. La formación debe ser un medio, y nunca un fin por sí misma, y definirse en función de los problemas y las situaciones reales que deberá ir diagnosticando, acompañando y evaluando en el transcurso de un proceso cíclico, que

contribuya a que el aprendizaje tenga lugar en un contexto de trabajo práctico y a lograr una mejora permanente en la empresa. En nuestra actual época de incertidumbre, las organizaciones eficientes, de acuerdo con Le Boterf (1989), se ven forzadas a reunir las condiciones necesarias para que la situación de trabajo sea educativa o formativa a fin de garantizar el buen funcionamiento y el rendimiento de los trabajadores, siempre con la perspectiva de mejorar continuamente el rendimiento económico y social y reducir a las posibles disfunciones.

Podría definirse este proyecto como la transición desde un sistema de Actuación Formativa hacia otro de Formación-Actuación (Le Boterf, 1987), considerando que ya no se concibe la formación como un sistema de programas o cursos definidos y estructurados por anticipado, organizados sin un análisis previo y sin tener en cuenta los intereses de todas las partes. La formación comienza centrándose en un diagnóstico y un estudio en el cual se identifican los problemas, pero también los conocimientos y las prácticas ya existentes. Todo queda registrado, todas las partes y objetivos participan en la formación, y se definen a partir de lo que realmente existe en el terreno y las prácticas del trabajo.

Por otra parte, se intenta asimismo que el aprendizaje suceda no sólo a escala de la intervención formativa sino en la esfera práctica, de manera que sirva de base para la mejora permanente. Se pretende pasar de un modelo formativo centrado en el individuo hacia otro orientado hacia la empresa/organización que aprende. Con la aplicación de este proyecto la formación pasa a organizarse sea en función de los problemas y las necesidades realmente existentes, o conforme a los intereses y los conocimientos manifestados por las propias personas. Para ello, según el concepto de la Formación-Actuación, interesa sacar a la su-

Alda Cristina Bernardes

Doctora en Ciencias del Trabajo por el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa - Gestora y técnica de formación en El Corte Inglés de Lisboa

Albino Pedro Lopes

Profesor asociado del ISCTE, sección Gestión de Recursos Humanos del Departamento de Gestión

Este estudio intenta definir una metodología que permita diseñar la formación vinculada al trabajo práctico a partir de una reflexión sobre las prácticas cotidianas de trabajo y de la colaboración entre todos los agentes actuantes. Desde el diagnóstico hasta la evaluación, ninguna actividad se diseña o lleva a la práctica sin estar basada en las visiones, opiniones e intereses de las partes implicadas en el proceso. La metodología utilizada parte del modelo de Investigación-Actuación (I-A) y del proceso cíclico que le caracteriza: planear-actuar-observar-reflexionar. El técnico de formación asume a este respecto una nueva función: la de facilitador e impulsor de prácticas formativas. Se concluye señalando los motivos para reorientar el diseño y la organización de la formación hacia niveles más dinámicos, a partir de procesos de investigación y reflexión y con la participación de todos los implicados.



perficie el conocimiento disponible en cada persona e integrar dicho conocimiento individual en lo grupal y organizativo.

La primera parte de nuestro artículo, además de referirse a los campos teóricos inherentes a la problemática de nuestro estudio, efectuará una descripción del modelo de Investigación-Actuación, utilizado aquí como metodología de análisis y también con fines formativos. Todo el análisis parte de una situación real y concreta: el diseño y organización de la formación continua (técnica y conocimiento del producto) para vendedores. Se trata de un estudio de caso realizado en una gran superficie comercial de Lisboa, un gran almacén ⁽¹⁾ en el que cada departamento presenta características de pequeño comercio minorista, por lo que el conjunto constituye una auténtica red de pequeñas unidades de negocio.

Toda la problemática de las ventas también genera implicaciones a escala de la formación. Así, los vendedores son el grupo estratégico para la empresa al estar en contacto directo con los clientes. Con respecto a los contenidos formativos, según un estudio realizado por el Cedefop (1995:14) es necesario y “cada vez más habitual realizar una formación orientada a mejorar el conocimiento de productos y a condicionar las actitudes y comportamientos de los colaboradores, para mejorar la imagen que se pretende dar de la empresa”.

Las nuevas transformaciones de la organización del trabajo, por un lado, y también el nivel cada vez más informado de los clientes, hacen necesario que la formación del vendedor sea cada vez mejor, de manera que a la vez posea una orientación al cliente y esté especializado en los productos de su área de ventas. La cuestión básica consiste evidentemente en conocer cuál es la forma más eficaz de conseguirlo, para lo cual apenas debe pensarse en el puesto de trabajo o en la persona si lo que se pretende es aumentar las competencias para el trabajo real.

La metodología seguida para el diseño y organización de la formación debe prestar a ésta una eficacia que al mismo tiempo tenga en cuenta los factores condicionantes de la organización del trabajo concreta. En la realidad, existen vendedores que trabajan por turnos y otros en régimen de jornada parcial. Existen áreas de ventas muy espe-

cializadas y que sólo requieren un número reducido de vendedores, y paralelamente se observa una carencia de especialistas en algunas áreas del comercio, por lo que es necesario un cierto grado de creatividad y diseñar una formación muy distinta al modelo tradicional de cursos en un aula.

La explicación de todo el proceso y la comprensión/reflexión de esta actuación no se hace por referencia a una ley o una teoría sino en función de esta situación particular. De esta manera, en este proyecto es más importante el principio de descripción de las prácticas reales de trabajo que el principio de representatividad. Se pretende partir de una situación concreta y compleja en la que se lleva a cabo la intervención formativa, para comprender ésta y elaborar en función de ello las líneas de actuación. En este caso, la resolución de problemas implicó la participación de todas las partes y el técnico de formación, aquí denominado investigador, fue el coproductor de los cambios y del proceso cognitivo.

En la segunda parte del artículo se abordará en un primer apartado el proceso por el que surge un nuevo paradigma formativo. Es importante analizar los límites del modelo formativo tradicional, basado en una perspectiva instrumental y adaptativa de los procesos de formación, que se plasma en cursos estructurados y con una visión de la persona como ser programable. De hecho, numerosas intervenciones formativas diseñadas en el pasado pensaban más en los medios que en los resultados, siendo el eje de la formación el formador y el dominio que éste poseía de los contenidos formativos. Hoy en día es importante aproximar la formación del trabajo, pero asimismo también es vital el propio trabajo formativo, vinculado cada vez más estrechamente a los resultados “en la actuación”, más que a los resultados “de la actuación” (formativa). La estrecha articulación de las situaciones formativas con los contextos de un trabajo concreto reconoce a la situación de trabajo como esfera formativa. Por otro lado, se considera que cada persona posee un potencial formativo acumulado a través de sus conocimientos, experiencia e intereses personales. Y este bagaje de conocimientos, experiencias o simplemente actitudes presentes en cada persona debe surgir a la superficie y ponerse al servicio de toda una comunidad.

(1) Esta empresa disfruta de una presencia consistente y completa en su país de origen (España). En sus más de 70 centros, ofrece 1,5 millones de artículos en venta y una superficie total superior a 820 000 m². El centro abierto en Lisboa a finales del 2001, con una superficie de venta de 60 000 m², cuenta actualmente con 1 900 empleados y es la primera sede de la empresa en Portugal, además de constituir una referencia para el ciclo de vida del grupo, ya que equivale a la primera experiencia de internacionalización de este modelo de grandes almacenes. El Departamento de Formación se encuentra -tanto en España como en Portugal- integrado en la dirección de recursos humanos de la empresa. Para sus intervenciones formativas la empresa dispone de instalaciones apropiadas (en cada uno de los centros), donde puede llevar a cabo la actividad correspondiente.



En una segunda sección, se presentará una clasificación de las diferentes tipologías formativas y de sus aplicaciones prácticas en esta empresa. Se describen los resultados de algunos casos de estudio, desglosados por tipos formativos practicados, siempre vinculados con un trabajo concreto y conforme a la misma metodología, basada en el proceso cíclico típico del modelo Investigación-Actuación.

La tercera parte del artículo reúne algunas reflexiones sobre las consecuencias de nuestro estudio para la empresa y presenta algunas sugerencias para realizar futuras investigaciones.

Marco teórico de referencia

Los campos teóricos sobre los que se desarrolla toda la problemática inherente al estudio se basan fundamentalmente en el modelo constructivista de la formación, en las teorías sobre la empresa autoformativa o "empresa que aprende", y sobre la propia teoría de las relaciones humanas.

El proyecto de Formación-Actuación aplicado se fundamenta en una formación centrada en el alumno, enraizada en el propio trabajo, orientada a la reflexión e investigación sobre la práctica, y que engloba el intercambio de experiencias entre personas. Estos principios se enmarcan en los presupuestos del modelo constructivista de la formación, puesto que se basan en la idea de que la práctica profesional constituye por sí misma una fuente importante de elaboración cognitiva. Se valorizan las experiencias de los profesionales y la reflexión sobre su propia práctica. La persona va construyendo sus propios conocimientos a través de su intervención directa sobre un objeto.

En la línea de las organizaciones autoformativas aparecen con gran frecuencia el concepto de "trabajo por proyecto", en el cual un equipo de proyecto se constituye, con independencia de la línea jerárquica, de manera que reúna las competencias necesarias para resolver un problema. Tanto la empresa autoformativa como la empresa que aprende ⁽²⁾ se relacionan siempre con una dinámica del cambio, asociada a la idea de progreso. La primera empresa es aquella que confiere competencias a las personas que la conforman, y la segunda la que va desarrollando una competencia colectiva ⁽³⁾.

La teoría de las relaciones humanas mantiene que los factores humanos desempeñan un papel clave para el incremento de la productividad, por medio de la mejora continua de conocimientos prácticos, para la cual son básicos los conocimientos de los trabajadores. Se produce una polarización en torno al sujeto receptor de la formación, y esta teoría considera que las personas son algo más que objetos de estudio: son sujetos con los que se trabaja y que se autoanalizan. Bajo esta visión, la formación aspira al desarrollo integral de la persona adulta. También la propia metodología de Investigación-Actuación se basa en una visión humanista, que se valoriza y ayuda a la persona a desarrollar sus competencias y habilidades.

El proceso utilizado para evaluar la formación aplicada parte del modelo de los cuatro niveles de evaluación propuesto por Kirkpatrick (1998) ⁽⁴⁾, según el cual puede evaluarse la formación en diferentes dimensiones: en el primer nivel se miden las reacciones de satisfacción, en el segundo se determina el aprendizaje, en el tercero el comportamiento y la transferencia a los contextos del trabajo, y en el cuarto se miden los resultados para la empresa.

El modelo de Investigación-Actuación (I-A) como metodología de la formación

Las finalidades y funciones del modelo I-A pueden asumir diversas formas, como funciones de investigación, de análisis y actuación, una función crítica, una función de intervención a favor del cambio o finalidades de formación. Cuando la formación asume objetivos de cambio hay que considerar tanto las modificaciones a escala individual como las colectivas o sociales. El modelo I-A surge como una estrategia formativa para aplicar en esta empresa, con la pretensión de ayudar tanto a los técnicos de formación como a los formadores o incluso a los propios participantes y sus jefes a desarrollar capacidades y actitudes que les permitan cuestionar de forma permanente las prácticas que aplican.

Métodos utilizados

El estudio parte de un trabajo de reflexión sobre una realidad particular y sobre las prácticas concretas de organización de la actividad formativa, para lo que se decidió ela-

⁽²⁾ El modelo de *double loop learning* de Argyris y Schön (1978:140) se parece al proceso cíclico del modelo I-A. El proceso de aprendizaje cíclico presenta las fases de descubrimiento-invencción-producción-generalización.

⁽³⁾ Le Boterf (2004:167) aborda la cuestión de la naturaleza y el desarrollo de la competencia colectiva indicando que las ganancias de productividad o de un rendimiento de una unidad o colectivo de trabajo se atribuyen cada vez más a las interacciones entre los miembros de dicho colectivo y a la calidad de las relaciones que operan entre ellos.

⁽⁴⁾ Se escogió el modelo de Kirkpatrick por ser el más común y reconocido por los profesionales prácticos y especialistas de la formación, a pesar de su revisión crítica por numerosos autores: Phillips, en 1955, propugna un nivel de evaluación distinto de los cuatro mencionados y centrado en la medición del rendimiento de la inversión (ROI), con el objetivo de determinar hasta qué punto los resultados obtenidos justifican la inversión efectuada; Brinkerhoff propuso en 1987 un nuevo nivel distinto a todos los anteriores, que incluía la fase de evaluación formativa; Holton III (1996) y Swanson y Holton III (2002) criticaron por su parte el modelo de los cuatro niveles por su énfasis en las reacciones frente a los resultados de la intervención. Por otro lado, Holton III (1996) ha señalado que Alliger y Janak en 1989 consideraban que las relaciones causales implicadas en los diversos niveles de taxonomía estaban por demostrar. Swanson y Holton III (2002) consideran el modelo de Kirkpatrick como un método de valoración de los resultados y sugieren por ello un Sistema de Evaluación de Resultados integrado en un proceso constituido por cuatro componentes: proceso, áreas de resultados, plano y herramientas.



borar un diario de la investigación. Para la organización de las distintas modalidades formativas se recurrió a diferentes métodos en las diversas fases del proceso.

Entrevistas y cuestionarios con realimentación de informaciones

En este estudio, toda la formación se estructura como proceso de resolución de problemas, integrándose en el ciclo espiral del modelo I-A por el que a partir de las necesidades expresadas por los propios profesionales se analiza y diagnostica una situación que debe cambiarse. En el caso de las actividades formativas en aula, dicho diagnóstico se elabora a partir de un cuestionario aplicado a los vendedores y sus jefes. El cuestionario se compila a partir de un diagnóstico previo elaborado por el técnico de formación/ investigador a partir de los encuentros y conversaciones mantenidas con los jefes, compradores y antiguos proveedores. En una segunda fase -o fase de realimentación de informaciones- los datos recogidos son analizados por los responsables de la formación y enviados a los formadores para utilizarlos en la definición de temas y contenidos formativos. Se aplicaron los cuestionarios a 10 diferentes actividades de formación técnica/producto destinadas a 72 vendedores. En el caso de la formación en un contexto de trabajo, fue la propia formadora la que utilizó una escala de evaluación con diversos parámetros, junto a los 78 vendedores formados, procedentes de 16 áreas de venta distintas, tanto antes como después de haber recibido un acompañamiento en un contexto real de trabajo.

En los casos de formación por proyecto se utilizaron también, en la fase de diagnóstico, entrevistas semiestructuradas a los jefes de secciones con arreglos de ropa, junto a las modistas del taller proveedor, los vendedores y los operadores de expedición.

Resolución de problemas con experimentación en el terreno

El proceso cíclico, espiral o looping que caracteriza al modelo I-A consiste en un ciclo integrado de actividades en el cual cada fase aprende de la anterior y determina la siguiente. En general, el proceso comienza con una idea amplia o situación que resulta necesario mejorar. Una vez decidido el ámbito de actuación y efectuado un reco-

nocimiento preliminar sobre las circunstancias de dicho ámbito, el investigador/formador traza un plan de acción. Define formas de monitorizar los efectos del primer paso, la estrategia que debe aplicar y las circunstancias de aplicación práctica. De cada paso llevado a la práctica se recogen datos de intervención que se describen y evalúan. De esta evaluación surgen a su vez datos que sirven para preparar un nuevo plan y así sucesivamente. Kemmis y Elliot (1982) citados por Winter (1989:13), conciben este proceso como una relación en espiral entre el análisis de una práctica (fundamental para promover el cambio) y la aplicación de prácticas modificadas (fundamental para aumentar la comprensión).

A Todos los autores mencionados en la revisión bibliográfica efectuada consideran unánimemente que para el modelo I-A es necesario la implicación de los participantes, la colaboración, la obtención de conocimientos y el cambio social. El proceso por el que el investigador logra alcanzar estas condiciones consiste en una espiral de investigación compuesta por actividades de planificación, actuación, observación y reflexión. El modelo I-A no aspira tanto a erradicar un problema sino sobre todo a hacer evolucionar una situación, al ir valorizando los pequeños pasos que los implicados van dando a partir de ésta.

Estos cuatro elementos de la espiral ^(*) o ciclos de intervención (planear, actuar, observar y reflexionar) presuponen que en cada uno de ellos el investigador planifique antes de actuar y reflexione sobre los datos observados y sobre el método tras su actuación. La reflexión al final de cada ciclo alimenta la planificación del ciclo siguiente y por consiguiente cada una de las fases va aprendiendo de las anteriores. Las fases sucesivas confirman el aprendizaje anterior o bien verifican que éste ha sido inadecuado. Es lo que Gummesson (1991) -citado por Dick (1993:14)- ha definido como espiral hermenéutica, en el que cada vuelta de la espiral incrementa la comprensión de la vuelta anterior. Cada ciclo de la investigación corresponde de esta manera a la actuación/ acción subyacente en la reflexión individual. Tras cada ciclo de intervención se critica la planificación, la actuación y la reflexión. Y todo esto se va haciendo a medida que se recogen los datos y la documentación para la propia intervención de tipo I-A.

(*) Para Kemmis y McTaggart citados por Dick (1997), la espiral o ciclo típico de este modelo presenta las siguientes fases: 1a) decidir las cuestiones a las que deseamos responder; en el caso de la primera etapa del proceso, puede tratarse de una cuestión amplia del tipo "¿Cómo funciona el sistema?"; 1b) decidir a quién y cómo debe preguntarse; 2) preguntar (actuar); 3a) verificar las informaciones recogidas; 3b) interpretar la información; 3c) verificar la idoneidad de la selección de participantes y la manera de recoger las informaciones; 3d) verificar los datos y la interpretación consultando la bibliografía pertinente.



Si la Formación-Actuación aspira a la resolución de problemas existentes, el modelo I-A se utiliza como forma de obtener informaciones sobre una situación concreta, con el fin de actuar sobre ésta y proponer una solución. En lugar de esperar a soluciones provenientes del exterior, los profesionales investigan directamente los problemas que se les plantean, para conseguir soluciones totales o parciales. De esta manera los profesionales adquieren una comprensión más profunda de los problemas y las posibilidades de intervención. Las organizaciones a las que pertenecen pueden modificar sus formas de trabajar, cuestionar su cultura, reequilibrar su relación con la comunidad y enriquecer el conocimiento de la comunidad relativo al grupo profesional y a toda la comunidad de la empresa.

Entre la investigación y la actuación existen siempre una iteración y una interacción permanente, y la generación de conocimientos se produce mediante la transformación de la realidad existente. La formación a través de la investigación puede lograrse por medio de diferentes estrategias y actividades que -tras un análisis de las prácticas en el terreno- conducen a la formación en la medida en que se produce una articulación de conocimientos y transformación de situaciones.

Metodología de evaluación

En las intervenciones en un contexto de trabajo concreto se aplicó un cuestionario dirigido a los 16 jefes de las 16 áreas de venta, y otro para los 78 vendedores participantes, ocho semanas antes del inicio del seguimiento. Por otro lado, tras el mismo período la formadora encargada del acompañamiento en el terreno llevó a cabo la labor predeterminada de observación en el puesto de trabajo y evaluó a cada participante sobre los diversos temas, comparando los resultados con la evaluación de diagnóstico correspondiente al inicio del seguimiento de cada vendedor individual.

En la formación en aula, para las actuaciones de simulación se aplicó un cuestionario destinado a los 10 jefes de 10 áreas de ventas y otro para los 72 participantes (aunque apenas 48 de ellos, procedentes de 7 áreas distintas, llegaron a responder), de dos a tres semanas tras la intervención. Se realizó también un cuestionario informal a los proveedores/ formadores, tras el mismo período.

En la formación por proyecto, en el caso de la formación sobre el proceso Arreglos de ropa, se aplicó un cuestionario destinado a los 5 jefes de diferentes áreas de confección, a 3 operadores de expedición y a 12 vendedores del equipo de arreglos, transcurridos 4 meses desde el inicio de la intervención formativa sobre los equipos en cada sección.

Se recogieron también datos de postventa relativos al número de incidencias, las reclamaciones de clientes y los costos de las piezas, antes y después del proyecto.

Cambio del paradigma de la formación: de la actuación formativa a la Formación-Actuación

Este proyecto de Formación-Actuación ha surgido en razón de la decidida voluntad de reorganizar el modelo formativo vigente en esta empresa, con la intención de contribuir a un cambio organizativo continuo o profundo, en el sentido que le asigna Quinn (1996). Por ello, adquiere un significado que trasciende el simple proceso de investigación, y representa también para la práctica profesional de la formadora una oportunidad de reflexión crítica.

En cuanto a la técnica formativa de la empresa, la formadora del caso aquí relatado desempeñaba ya desde hace tiempo la labor de diseño formativo y pretendía asumir una perspectiva crítica sobre la organización de la formación en esta empresa. En este ejercicio, que es autocrítico por encima de todo, se aspira a definir un modelo válido para la empresa, basado en un proceso aplicable para toda actividad de coordinación formativa, asumiendo de esta manera, además de su carácter retrospectivo, una perspectiva prospectiva.

Todo el proyecto nació a partir de la reflexión comenzada por la formadora sobre su propia práctica diaria, apoyada en sus notas de campo y en el diario de investigación. A partir de la reflexión efectuada y de las lecturas que simultáneamente fueron realizándose, surgió todo un conjunto de ideas y posibles formas diferentes de impartir formación, analizar y organizar, que comenzaron a ponerse en práctica en el curso de la actividad de trabajo y adaptadas a ella.



Con este proyecto se pretende poner a prueba toda una lógica de diseño de la formación a través de un proceso cíclico, con el objetivo final de servir de base para la organización de la formación en la empresa. Para ello, además de la definición de la forma de actuar, se aplicó el modelo en un conjunto de acciones llevadas a cabo para diferentes situaciones formativas, en función de las necesidades y los objetivos. Todos los ejemplos prácticos pueden caracterizarse por un común denominador: el hecho de que, para todos ellos y de alguna manera, se utiliza la situación de trabajo con el fin de activar la situación formativa. Otro aspecto común es el hecho de intentar que se cumpla una producción-movilización-adquisición de competencias (Barbier, 1996), a través del recurso a la implicación y participación de los destinatarios.

El gran objetivo definido para el Proyecto Formación-Actuación puede formularse como: garantizar que las acciones de formación técnica produzcan resultados a escala de los conocimientos, las competencias o la organización del trabajo, correspondientes a los objetivos planteados.

El problema surge después en la evaluación, cuando se pretende saber si se ha verificado de hecho la adquisición de conocimientos y prácticas, y si estos se han transferido a las situaciones de trabajo. No siempre resulta fácil recoger datos en el terreno que puedan atribuirse fácticamente a la formación. Por un lado, porque las mejoras realizadas pueden no deberse exclusivamente a los efectos formativos, puesto que concurren siempre en ellas innumerables factores; por otra parte, la forma más práctica, fácil y lógica de utilizar los cuestionarios para participantes y jefes apenas alcanza al nivel de representación de los sujetos encuestados. Es importante por ello no sólo conocer los resultados y el producto de la formación, sino también la forma utilizada en la realidad para generar dichos resultados.

En este sentido, la metodología utilizada por el proyecto parece adecuada, considerando que implica un acompañamiento y un diálogo continuo entre el diseño formativo, los formadores, los jefes y los participantes, diálogo que trasciende a la propia actuación formativa.

Lo que se analiza por tanto es una alteración del proceso, el surgimiento de un nuevo modelo, una nueva forma de diseñar, organizar y evaluar la formación, que de hecho ya se hacía en la empresa. También se piensa que con las situaciones presentadas no se agotan todas las posibilidades para diseñar esta formación, partiendo siempre de una actividad formativa vinculada claramente con el trabajo.

Esta lógica formativa basada en la búsqueda tiende a diseñar toda la formación tomando en cuenta las necesidades y los intereses sean de las personas o de la empresa. Se presupone que la formación debe arrojar resultados medibles, si bien algunos serán más difíciles de medir que otros. Los resultados deben conocerse y analizarse como producto o *output*, pero también como *input* o entrada a los procesos de mejora continua, formación y operaciones de trabajo. También se presupone que la formación debe evaluarse no por el número de actuaciones formativas llevadas a cabo o por el número de horas de formación recibidas por cada empleado sino por los resultados reales y efectivos a escala de la persona o de un grupo, los procesos del trabajo y la esfera de la empresa.

Si bien anteriormente la formación se reducía a cursos actividades formativas impartidas en un aula, este proyecto pretende que la formación equivalga a un desarrollo en contextos formales, no formales e informales. Si se organizaban los cursos por módulos y en función de sus contenidos, ahora se pretende integrar el contenido y el proceso en que la actuación formativa discurre en función de la organización del trabajo. Las actuaciones formativas se definen y estructuran en función de lo que pasa en todo el contexto integral del trabajo, de lo que se dispone, de sus dificultades, necesidades, problemas, situaciones normales o anormales y también de lo que ya se sabe, lo que ya existe.

Si en el pasado no existía ninguna flexibilidad y los propios formadores suministradores, en el caso de las intervenciones de simulación, se limitaban a "impartir" un curso basándose en el modelo y en el programa preparado previamente, este proyecto pretende ahora hacer realidad una formación empírico-inductiva. En el modelo anterior se aprendía la teoría y a continuación se pasaba a la práctica de aplicación. En el



modelo actual se pretende que la formación en el aula sirva para fundamentar, sistematizar y consolidar conocimientos y aprendizajes que las personas traen de la práctica. A continuación, se inferirá lo general a partir de las situaciones particulares vividas y experimentadas por los participantes, antes de proceder a su teorización.

Los modelos pasados, según Lesne (1984), basaban la formación en un modo transmisor del saber en el que el formador era el transmisor de conocimientos con relación bisimétrica y las actuaciones se asumían aisladamente, sin considerar al conjunto y al departamento con todos sus elementos correspondientes. El modelo de Formación-Actuación pretende que la eficacia de un colectivo vaya evolucionando a partir de la evolución de todos sus miembros. Para ello, intenta promover la compartición de conocimientos y saberes, la autoformación y los equipos de trabajo.

De hecho, en un pasado reciente, las intervenciones formativas en la empresa se basaban y resumían en una relación formador-formado, mientras que en el caso de la Formación-Actuación se pretende realizar una relación multidireccional en la que participan entidades internas (formador, jefes, comprador, vendedor, compañeros de trabajo) y entidades externas ⁽⁶⁾ (proveedores, clientes, competidores, formadores,...).

Otro aspecto que diferencia este proyecto del anterior modelo formativo es su relación con el conocimiento. Anteriormente se intentaba utilizar el conocimiento, mientras que nuestro modelo intenta construirlo. Se apuesta claramente por las personas experimentadas que se conviertan en agentes del cambio. Además de eso, son los propios colaboradores quienes definen o proponen los temas de la formación.

El cambio de paradigma formativo requiere que la formación asuma un nuevo papel dentro de la empresa. Debe comenzar primeramente por reformular la propia función que cumple dentro de los Recursos Humanos, y también en la empresa. Esta nueva función se une a la necesidad de prever las evoluciones en la organización del trabajo. El proyecto propuesto presupone una perspectiva a la vez menos centrada en la formación como departamento individual o como aula, y cada vez más centrada en la propia actuación, los contextos y las personas,

de manera que contribuya a construir una empresa que aprende ⁽⁷⁾, junto a la posibilidad de medir los resultados producidos en las diversas esferas antes mencionadas.

Operacionalización de las diferentes tipologías de actuaciones

Con este estudio se pretende también organizar la formación en torno a diferentes modalidades formativas, agrupadas en tres tipologías distintas de actuaciones conforme a la clasificación de Barbier (1996) ⁽⁸⁾. Desde luego, no se trata de definir cuál de ellas será mejor o más válida; esta estimación deberá hacerse en función de la situación concreta. No existe una tipología de actuaciones formativas mejor que otras; en general, lo ideal es que sean complementarias. Todas son útiles y necesarias, y el presente estudio intenta definir una forma adecuada para diseñarlas, organizarlas y evaluarlas, siempre en vinculación con el trabajo, a fin de garantizar su éxito e idoneidad para las diferentes situaciones.

Formación desarrollada en situaciones de trabajo

Las actuaciones o intervenciones correspondientes a esta lógica de diseño formativo se destinan a construir un itinerario individualizado de formación en las áreas más amplias de trabajo, y que se aplica conforme al modelo de la organización del trabajo. Aunque todas ellas tienen lugar en el lugar de trabajo, unas se realizan durante el ejercicio de la actividad profesional y otras se encuentran separadas de dicho ejercicio. Las actuaciones formativas intentan que el formado aprehenda inmediatamente la globalidad del proceso de trabajo y sus relaciones profesionales; pero también aspiran a que incorpore contenidos a partir de su contextualización en la situación real. En la práctica, derivan de la necesidad continua de admitir nuevos vendedores en cada una de esas diferentes áreas.

Las actuaciones llevadas a cabo desarrolladas en las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) dentro de este proyecto incluyen sin excepción una formación técnica en confección, en la que se privilegian las prácticas con el formador en el contexto de trabajo. Pero no obstante el modelo es igualmente válido para intervenciones formativas por tutorías, generalmente en la fase de inserción profe-

⁽⁶⁾ Bajo entidades externas se incluyen: los proveedores, como comerciales y como formadores; los clientes, en la medida en que se considera la formación y los conocimientos que el vendedor puede obtener por la relación que establece con el cliente -aún cuando no sea objetivo de este estudio analizar dicho tema-; y los competidores, considerando que existen acciones formativas que pueden ofrecerse en los locales de proveedores, y a ellas pueden asistir compañeros de la competencia.

⁽⁷⁾ Según Senge (1990), hay cinco disciplinas que pueden contribuir a un pensamiento estructural inherente a las organizaciones/empresas que aprenden: "adopción de un pensamiento estructural"; "fomentar maestría personal en la propia vida"; "desafiar los modelos mentales prevalecientes"; "generar una visión de conjunto compartida"; "promover el aprendizaje en equipo".

⁽⁸⁾ Formación desarrollada en las situaciones de trabajo, formación a partir de las situaciones de trabajo y formación en las propias situaciones de trabajo.



sional. En todas las actividades se utilizan las situaciones y los contextos de trabajo para activar y acompañar el aprendizaje.

En lugar de vehicular exclusivamente los contenidos formativos a través del formador y asumir el participante una actitud pasiva como complemento al apoyo que le presta el formador, en este modelo son los propios profesionales los que buscan de forma activa la información necesaria, y son por tanto ellos también constructores (y no meros usuarios) de su conocimiento. Se trata de hacer que los participantes aprendan a aprender y a producir conocimiento -muchas veces poco o nada formalizados-, como método para contribuir a una transformación conjunta de las personas y el trabajo, en el ejercicio y organización de éste.

En este tipo de actuaciones se pretende conducir a las personas a una construcción y una apropiación del conocimiento a partir de los instrumentos, los contenidos y los procesos de su propia actividad laboral. No se aspira a una alteración inmediata y directa de la situación de trabajo. La intervención se orienta a movilizar todo un conjunto de conocimientos en su situación de trabajo actual, o a transferir estos a otra situación similar. Los conocimientos técnicos y profesionales de base se adquieren a través de la utilización de la situación de trabajo, y el trabajo se considera el punto de partida para la formación.

Una vez que la persona resulta admitida en la empresa y comienza el seguimiento de la misma por el formador, se efectúa un diagnóstico ⁽⁹⁾ en función de temas previamente definidos para cada área de venta e inmediatamente se definen con los formados los niveles en que se encuentran personalmente en cada tema. Para cada uno de los temas existe un objetivo, que depende del área o de la actividad que va a ejercerse, y dicho objetivo se le comunica al formado. A partir de ahí, el formador y el formado definen líneas de trabajo y de apoyo para que este último consiga alcanzar su objetivo.

Como esta problemática afectaba a los más de 400 vendedores de 5 secciones distintas en los departamentos de confección, surgió la necesidad de contratar a un formador exclusivamente dedicado a estos temas. A partir del momento en el que ingresó en el servicio de formación de la empresa una profesional del ramo de la confección que a la

vez ya era formadora, comenzó a hacerse posible la organización de este tipo de actuaciones formativas. Este proceso consistió en una continua problematización de las situaciones y prácticas de trabajo con todos los implicados en el proceso, con la intención de hacer surgir las necesidades formativas.

En este tipo de actuaciones, los objetivos e itinerarios de formación para los destinatarios están predeterminados, pero no totalmente: van surgiendo progresivamente a partir de las situaciones de trabajo y pueden englobar momentos de formación no formal con el formador, momentos de autoformación e incluso de formación informal en la propia situación de trabajo. Las situaciones se encuentran previstas pero no planificadas, dado que se trata de itinerarios individualizados de formación en los que cada uno de los elementos asumirá su propio ritmo, necesidades, intereses y motivaciones.

El modelo elaborado para el seguimiento de los vendedores por el formador, desde el diagnóstico hasta la evaluación, fue el siguiente:

- una vez definido el vendedor que va a seguir, el formador efectúa junto a él la evaluación práctica (diagnóstico) de sus conocimientos teóricos y prácticos en situación real, atribuyéndole en conjunto una valoración sobre la base de una escala de 1 a 10 en cada área;
- el formador indica el objetivo por alcanzar para cada parámetro, y las estrategias y actividades (realización de ejercicios teóricos y prácticos, prácticas en ordenador, apoyo del entorno cuando atiende a un cliente,...) se definen en función de los conocimientos y necesidades, pero también en función del interés de cada persona;
- el formador acompaña a cada formado y reformula el programa de seguimiento;
- al término de las 8 semanas de seguimiento, el formador registra la evaluación que asigna en ese momento al vendedor.

Formación a partir de las situaciones de trabajo

Las situaciones formativas a partir de las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) consisten en actuaciones puntuales de formación de carácter formal, y en este caso de

⁽⁹⁾ Este diagnóstico es realizado por el formador, quien evalúa no sólo conocimientos sino también las competencias técnicas de una persona. Para ello el formador observa al vendedor en su actividad o, si ello no resulta posible, le trasmite el cuestionario de evaluación de diagnóstico. El diagnóstico atribuido al formado debe ser definida en conjunto entre el formador y formado.



simulación en un aula. Realizadas con los objetivos de incrementar los conocimientos técnicos o del producto, cuentan con especialistas o formadores cedidos en general por los proveedores. Estas actuaciones parten también de las situaciones de trabajo, esto es, son las propias situaciones de trabajo y los productos que se venden quienes suscitan la realización de la formación. Se caracterizan por expresar los intereses y las motivaciones de las personas, pero también los motivos que dan lugar a su realización, definidos anticipadamente con el jefe y el comprador. Se diseñan y orientan en función de los conocimientos implícitos (no sólo las dudas sino también el concepto que los vendedores tienen de los productos). Los contenidos del trabajo de cada área se utilizan como herramientas para la formación, ya que en el aula se intenta efectuar una reconstrucción y perfeccionamiento de los conocimientos: se procura recrear lo que sucede en el trabajo dentro del aula, para mejorar o corregir la práctica de los vendedores en situación de trabajo.

Su organización obedece a una lógica de preparación previa que incorpora a participantes, jefes, compradores e incluso a los propios proveedores. Para incentivar medidas en este proceso, el técnico de formación está receptivo a las señales de todas las partes implicadas, siempre con la perspectiva de mejora continua. Se parte siempre de una reflexión sobre los resultados de actuaciones formativas anteriores, para planificar a partir de estos las actuaciones sucesivas. Las personas también deben reflexionar sobre su práctica.

En la fase de planificación, se toma en cuenta el proceso de concienciación para cada una de las actuaciones de simulación. En numerosas ocasiones, las personas no perciben sus lagunas o incapacidades, y esto no ayuda en absoluto a desarrollar competencias. Con este tipo de actuaciones se pretende que los vendedores pasen por un proceso de concienciación de sus propias capacidades, para lo que tienen que intervenir y experimentar personalmente a fin de poder interiorizar sus capacidades y utilizarlas, aunque sólo sea de manera inconsciente o espontánea.

Este proceso recibe contribuciones de coparticipes externos e internos a la empresa. Los formadores, en el transcurso de la actuación, indican lo que está bien pero tam-

bién lo que podría mejorarse, y señalan lo que las personas saben y lo que ignoran. Antes de la actuación formativa también han podido consultar los cuestionarios del diagnóstico de conocimientos entre los vendedores. A partir de estas y otros datos, el técnico de formación y los formadores se informan sobre lo que los vendedores conocen mejor, lo que conocen peor y lo que conocen. El técnico comienza a esbozar un plan formativo definiendo los objetivos, las metodologías y las estrategias de actuación (en lo posible de carácter práctico y de experimentación), en una ficha de actuación formativa que enviará al formador del proveedor, quien terminará de definir los restantes campos. De esta manera se garantiza que la actuación formativa se planifique en función de los intereses de los diversos protagonistas y en función de los objetivos que se pretenda alcanzar con ella. La evaluación se lleva a cabo transcurridas de 3 a 4 semanas tras la actuación, distribuyendo cuestionarios entre los jefes y los empleados participantes en la formación.

Formación en las situaciones de trabajo (formación por proyecto)

Se consideran casos de formación en las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) aquellos mecanismos que aspiran a generar o modificar métodos operativos al servicio de un incremento de la eficacia colectiva. Se pretende que todos los protagonistas implicados tomen la palabra, sea para describir su trabajo y los problemas que en él encuentran o para contribuir a buscar soluciones a dichos problemas. En el contexto de este modelo de trabajo formativo, este tipo de actuaciones se designa con el nombre de "Formación por proyecto", porque se trata de acciones que conducen al desarrollo de la persona como un todo, y también por la utilización que hacen de metodologías y procesos de trabajo próximos a la metodología de proyectos. Los equipos constituidos (en función de la necesidad de resolución de diversos problemas) se reúnen con mayor o menor regularidad. En este proceso la actuación antecede a la auténtica formación, que se realiza a través de la observación y reflexión de la actuación previa. En esta situación, la incorporación de conocimientos parte de la persona como constructora de su propio saber. Nadie se lo impone, simplemente tiene que promover una reflexión por sí misma sobre la práctica para que de ahí pueda surgir el conocimiento.



Estas acciones no asumen como objetivo principal la formación en el sentido habitual del término. La dimensión formativa tiene lugar porque los trabajadores implicados son simultáneamente objeto y medio de la transformación que se pretende producir. Existe una alta participación de las personas que se comprometen con la actuación y son solicitadas formalmente a tomar la palabra. El carácter formativo de la intervención se deriva del propio método de trabajo, que constituye el principal contenido de la formación. El proceso formativo parte de lo que ya existe, de las prácticas de trabajo realizadas por diferentes colectivos, cada una con distintas experiencias, y del encuentro de estos conocimientos y realidades que genera un intercambio de informaciones y conduce a construir nuevos saberes. Surge así un proceso formativo en una lógica de continuidad y de mejora. Se trata de una orientación hacia un proceso, y no tanto hacia un contenido, que pone el énfasis en la interacción entre los actuantes, en el sentido de influir cambios en su comportamiento o actitudes, más que simplemente en la transmisión de conocimientos.

El ejemplo presentado en esta modalidad formativa también tiene que ver con la actividad de confección, pero en este caso se trata de la gestión y organización de todo el proceso de la labor de arreglos de ropa. Se comenzó primero con algunas reuniones y algunos temas de carácter informal, para extenderse a continuación a los jefes de las diversas secciones (pisos) de confección. Nació así un equipo de trabajo denominado Proyecto Arreglos. En una primera fase se elaboró un documento único aplicable en todas las secciones de confección. El equipo se reunía (y sigue reuniéndose) mensualmente, elaborándose siempre un acta de la reunión. El equipo está formado por un cuerpo técnico (jefes y funciones directamente relacionadas con los problemas y las soluciones), por el grupo de colectivos implicados (empleados operativos), y por los formadores en su función de coordinación y animación. Más tarde se apreció la necesidad de resolver otros problemas. Además resultaba necesario efectuar rectificaciones en el documento único, y de esta manera se organizó en un segundo ciclo otra ronda para definir el llamado Equipo de Arreglos, encargado en cada sección de hacer cumplir las normas elaboradas por el equipo. Comenzó a percibirse la necesidad de iniciar un proceso for-

mativo a escala de los equipos y de todo el colectivo, con intervención en las situaciones de trabajo.

La evaluación se realizó por medio de cuestionarios presentados a jefes y participantes, y recogiendo datos de la propia empresa, comparando incidencias o reclamaciones antes y después de registrarse la Formación por Proyecto.

Análisis y debate de los resultados

Tras implantarse el modelo de Formación-Actuación, sucedió que -a juicio de los jefes y otros protagonistas (formador, proveedores, técnico de formación)- la práctica totalidad de los vendedores mejoró su nivel de conocimientos, que las actuaciones tuvieron aplicaciones prácticas y que los conocimientos obtenidos se utilizaron para el trabajo, y que en opinión de todos los vendedores evaluados por los jefes en actividades de simulación o en su puesto de trabajo se produjo una mejoría del rendimiento.

Para cada una de las tipologías definidas y de las actuaciones llevadas a cabo, los resultados fueron distintos porque también lo eran las problemáticas y los objetivos. Además de las modalidades formativas, también las estrategias y actividades eran distintas en cada caso. Con todo y para todas ellas, se asumía un modelo basado en un proceso cíclico y orientado hacia la metodología de Investigación-Actuación. Otro aspecto común a todas las actividades formativas es que la formación en sí intenta por encima de todo ser un momento de reflexión sobre la actuación, para lo cual a cada actuación antecede todo un trabajo de preparación y de reflexión, que debe proseguirse una vez terminada la actividad concreta de formación. Y aquí surgen el nuevo papel que corresponde a la formación y a los técnicos en la empresa: conducir más que nada a que todos participen, a que el alumno y sus prácticas en el trabajo constituyan el eje central de la formación; estimular que todos se conviertan en profesionales reflexivos, inducir a actitudes de curiosidad, busca y construcción de el conocimiento técnico profesional, como vía para incrementar el propio conocimiento apoyado por la abstracción.

Si se evalúan los resultados de este método formativo, a la luz del modelo que describen los cuatro niveles de Kirkpatrick (1998) pueden deducirse los datos que presenta el



Resultados para los 4 niveles de evaluación (modelo de Kirkpatrick)

Cuadro 1

Tipología de las actuaciones	1. Reacción a la formación	2. Aprendizaje	3. Transferencia	4. Resultados en la empresa
Formación en Confección en contexto de trabajo	Un 100 % de los vendedores consideraron útiles los ejercicios realizados, y un 78 % muy útiles porque se relacionan con su trabajo. El contexto formativo preferido es el puesto de trabajo.	Un 98 % de los vendedores admiten haber obtenido más conocimientos. Para los jefes, las mejoras se observan cuanto menos en un 60 % de los vendedores en todos los parámetros funcionales.	A juicio de los jefes, un 95 % de los vendedores aplican los conocimientos obtenidos a través de la formación. Según la formadora, todos los formados consiguieron avanzar en todos los parámetros de evaluación. El rendimiento de los vendedores subió de 2 a 3 puntos en una escala de 1 a 10.	Más personas formadas en menos tiempo y sin ausentarse del puesto de trabajo.
Formación técnica de producto, método de simulación	Cuestionados verbalmente tras la actuación formativa, las reacciones son en general muy positivas. Las opiniones se recogieron de dos a tres semanas tras la formación. Un 59 % sugiere una formación más práctica, un 38 % una duración superior y un 19 % un apoyo posterior en el gran almacén.	Los jefes indicaron que el 95 % de los vendedores mejoraron su nivel de conocimientos y un 98 % de los participantes señaló que obtuvieron conocimientos que pueden aplicar ahora en el trabajo.	Para los jefes, un 60 % de los vendedores mejoró sus capacidades para vender productos, un 30 % mejoró en cuanto a diversidad de tareas y un 22 % en cuanto a polivalencia. Un 77 % mejoró sus argumentos. El rendimiento era antes de la formación un 5,6 y tras ella un 7,9, en promedio.	Resultados no corroborados de incremento de ventas, debido a la dificultad de aislar variables y debido a la contaminación con otros factores (ferias, campañas y promociones de productos).
Formación por Proyecto "Arreglos de Ropa"	No se preguntó por cuestionario, pero puede observarse un absentismo cero en las reuniones mensuales, a la que asistieron siempre los representantes de cada una de las secciones/plantas (véase el Apéndice 39).	Un 58 % de los vendedores y un 67 % dentro de los operadores del departamento de Expedición indicaron haber obtenido conocimientos.	Un 100 % de los operadores de Expedición consiguieron comenzar a cumplir normas, un 40 % de los jefes pasaron a conocer los circuitos y más de un 60 % mejoró su relación con el taller externo proveedor.	Reducción de las incidencias detectadas en el almacén, con presencia o no del cliente, del 5,1 % (al término del primer mes del proyecto) hasta un 1,1 % (cuatro meses después)

Cuadro I. Con este modelo formativo y estas actuaciones se produce una integración de situaciones formativas en las actividades de trabajo, y la incorporación de la "situación formativa" al trabajo. Era justamente lo que se pretendía con el fin de inducir alguna transformación entre las prácticas reales de trabajo.

Otro aspecto más que distingue este proyecto del anterior modelo formativo centrado en la empresa y basado en una oferta de cursos es que este último modelo permite reducir la cantidad de actuaciones formativas. La Formación por Proyecto actúa a nivel de las propias prácticas de trabajo. La formación y el trabajo constituyen un todo: las actuaciones en un contexto de trabajo generan una posibilidad de transferencia inmediata y de acompañamiento, siendo innecesario apartar a una persona de su trabajo para impartirle una medida formativa. Las actuaciones de simulación en un aula pueden exigir por ello un tiempo menor, y habrá todo un conjunto de reflexiones, antes y después de la formación en sí, que prepara y permite proseguir el proceso formativo.

Este modelo permite por tanto racionalizar los periodos formativos y evita perder el tiempo con temas no interesantes que normalmente se encuentran integrados en los programas, simplemente para hacer cumplir el horario predefinido o impuesto. El mo-

delo descrito, además de su eficacia verificada, produce resultados a escala del trabajo y de la empresa, y lleva a una reducción de los tiempos formativos, por lo que resulta también más eficaz. Obviamente, es necesario ajustar siempre la modalidad y el contexto formativo a las condiciones existentes y a las necesidades imperativas en una empresa.

La realización del proyecto repercutió también -si bien en pequeña escala- sobre la esfera exterior de los proveedores y sus propios responsables formativos. El hecho de una reorientación del trabajo formativo constituye para muchos de ellos una gran novedad. Pero el modelo también generó un modo diferente de entender la formación: para los que nunca habían impartido ésta, surgió una referencia, un apoyo y una orientación formativos. Para los ya habituales de las lides formativas, la aplicación de este modelo contribuyó cuanto menos a mostrar que existen otras formas posibles de organizar la formación. Desde los cursos predefinidos desde un inicio y estructurados en función del producto en sí, o desde la forma de organizar la información por el formador, se pasa a una formación a medida, utilizada para que la vía formativa seguida se corresponda con las necesidades e intereses del sistema cliente (López, 2002) de formación, asumiendo como elemento central al propio formado.



La formación generó también en numerosas ocasiones un primer contacto y una aproximación entre los proveedores y el gran almacén con sus jefes y sus vendedores. En general, se pudo apreciar que los proveedores se sintieron implicados, y que en varias ocasiones fueron quienes abordaron a la responsable técnica/investigadora para relatar los resultados que observaban en el trabajo de los vendedores en la tienda, tras realizarse las actuaciones formativas.

Reflexiones sobre el estudio

Dificultades y resistencias

La primera dificultad encontrada consiste en el propio diseño de la Investigación-Actuación como estrategia formativa, dada la escasez de estudios en este campo.

Hacer que las personas se comporten como profesionales prácticos reflexivos y sean artífices de su propia formación, contribuyendo a que la formación no se transforme en actividades de tipo transmisivo, constituye de por sí una dificultad inmensa, y también es muy complicado conseguir la participación y el compromiso de los diversos implicados, normalmente apenas solicitados en actuaciones formativas. Junto con esta circunstancia, surge otra dificultad relacionada con el hecho de que la formación tradicional de tipo transmisivo está fuertemente anclada, como lo es el modelo escolarizado de formación. Sucede que numerosos formadores asumen una postura formativa de simple exposición de conocimientos y temas e interiorizan acríticamente la idea de que su misión consiste en “enseñar” y “formar” a otros, cuya función por su parte consiste en aprender.

En el caso concreto en que los formadores son propuestos por los proveedores o incluso por los promotores de marcas, se hace necesario así mismo definir el perfil de los formadores que deben seleccionarse. ¿Debe escogerse a técnicos que dominen las cuestiones relacionadas con la producción y elaboración de los productos, o preferirse más bien a vendedores expertos que sepan por experiencia cuáles son las cuestiones que plantearán los clientes, y estén a la vez más próximos a la cultura de los vendedores por formar?.

Otra dificultad consiste en el hecho de tener que contar en todo el proceso con los diversos protagonistas en tiempo útil. Muchas veces sólo se consigue la colaboración de proveedores y formadores con una gran insistencia, dinamismo y proactividad. En cuanto a los compradores, no siempre tienen la necesaria disponibilidad para colaborar con la anticipación conjunta y necesaria para preparar las actuaciones formativas concretas.

En cuanto a los protagonistas de la formación, es importante ir confrontando a los informadores, como proveedores, compradores, jefes o vendedores con algún tipo de análisis preliminar, por ejemplo sobre los resultados de determinadas actuaciones formativas. Sus respuestas podrán ayudar a percibir si la idea inicial es o no correcta, aunque no se debe confiar totalmente en los protagonistas, ya que tienden a juzgar las cosas de una forma muy personal, lo que puede dificultar la capacidad de distanciamiento y el análisis de la situación.

Para el proceso de evaluación es forzoso reconocer la dificultad concreta de obtener resultados e indicadores internos, por lo que suele recurrirse sobre todo a actuaciones formativas en el aula, a la autoevaluación o a la evaluación externa, partiendo casi exclusivamente de la percepción que las personas tengan de una actividad formativa. Por otro lado, no fue posible llevar a cabo una evaluación siempre que era deseable. Si se multiplican las actuaciones formativas de breve duración, también lo hacen las dificultades para evaluarlas sistemáticamente. Es necesario considerar que los vendedores ya han pasado por un diagnóstico de conocimientos, por medio del cuestionario que rellenan antes de cada actuación formativa. De los jefes se pide toda la colaboración posible antes y después de las actuaciones, en las fases de diagnóstico y en las fases de evaluación. Es impensable solicitar, transcurridas de 2 a 3 semanas tras la simulación, por ejemplo, una evaluación de todos y de todas las actividades. Se correría el riesgo de confundir además la evaluación, dado que algunas evaluaciones se solaparían entre sí.

Algunas limitaciones

Las limitaciones de este estudio se refieren esencialmente a los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos. En cuanto a las cuestiones metodológicas, se trata de un es-



tudio que no es representativo de todas las posibles formas organizativas de la formación, y que por tanto puede no adaptarse a otras empresas. Así, los resultados presentados y las conclusiones obtenidas no pretenden por tanto ser perfectamente generalizables, considerando la diversidad de situaciones y realidades.

Una fuerte limitación es el hecho de que las personas que realizan la evaluación sean simultáneamente jueces y parte. El evaluador (jefe o formador) puede correr el riesgo de ignorar o minimizar inconscientemente aspectos negativos que implica su propia responsabilidad. Y será además imposible que su propia vivencia no le influya, considerando la relación que mantiene con sus evaluados. De esta manera, la evaluación interna podrá ser insuficiente para extraer un balance de resultados y del funcionamiento de una actuación formativa o de todo un sistema de formación. La evaluación externa, que en este caso no se llevó a cabo, hubiera sido útil e idónea y debiera haberse realizado con el fin de complementar la evaluación interna y para ayudar también a elaborar un balance de los efectos formativos. Debieran haberse comprobado las competencias de los formados, lo que no se hizo en el caso de las simulaciones. Un evaluador externo puede analizar más fácilmente con distanciamiento y contribuir con una perspectiva ajena. Tras el inicio se decidió que tampoco se haría una evaluación hacia el exterior, ni a clientes ni a proveedores. Esta hubiera sido sin duda interesante porque podría haber enriquecido este trabajo con su contribución, pero no era practicable en la fase actual del proceso.

Obviamente, también los resultados del análisis deben ser independientes del investigador, pero la verdad es que no sabemos cuál es el impacto que la presencia y las influencias personales ejercen sobre el trabajo de campo y sus resultados. Existe además la posibilidad de un déficit de distanciamiento, descentralización y reflexión crítica, si consideramos que la misma persona tenía la calidad de responsable técnica y a la vez de investigadora.

Efectos del estudio sobre la empresa

También es importante reflexionar sobre los elementos nuevos que no se habrían producido si se hubiera mantenido la situación anterior: sin el proyecto Formación-Acción,

probablemente, se seguiría el modelo importado de la casa madre, parecido en todo al modelo impuesto por los organismos que regulan la formación financiada. Se trata del mismo modelo formativo utilizado en la mayor parte de las empresas: todos ellos tienen en común el hecho de que la formación se concibe a partir de contenidos o módulos estructurados, con un horario más o menos impuesto y con cursos ofrecidos por catálogo.

Una dificultad ya expuesta consiste en el hecho de no poder comparar con la situación anterior, entre otras cosas porque no existían datos relativos a los resultados o efectos formativos en las áreas de venta u organización. Con todo, resulta posible prever que de continuarse la situación anterior, sin una metodología prevista o sin contar con los interesados y basando todo en cursos solicitados por una de las partes, no se hubieran producido los cambios que se registraron. En primer lugar, se considera que el cambio principal consiste en la capacidad de generar posteriormente otros cambios. Así, este estudio es ejemplo y demostración de que resulta posible formarse de manera distinta a la vigente o normalmente impuesta por una lógica que designaríamos de oferta.

En cuanto a las actuaciones de formación de simulación, estas se ofrecían a partir del comercio y los compradores sin existir una preparación previa con los proveedores. Estos podían proponer formaciones sobre sus propios productos, que resultaban bien recibidas. Por otro lado, se esperaba que el departamento de formación organizase un número considerable de actuaciones formativas. Y sin embargo era frecuente que al final los participantes considerasen que ya conocían el producto, que no habían aprendido nada, o incluso que ni siquiera existían los productos en su área de ventas. Así pues, si se hubiera seguido esa forma de organizar las actividades formativas, los vendedores y sus jefes hubieran acabado por considerar que no servía de nada participar en ellas.

La situación habitual es que los proveedores, o bien no están habituados a ofrecer una formación para sus clientes, o bien ofrecen medidas estándar, normalmente presentaciones de *power-point* limitándose a comparecer y realizar una presentación. Con la implantación del proyecto Formación-Acción,



tuación, la formación se realiza a medida de las necesidades existentes y específicas en cada caso. Entonces todos saben a lo que van: todos son parte activa en la planificación de la formación. Normalmente, considerando este contexto y los destinatarios (vendedores profesionales, en muchas ocasiones, que ya conocen el producto) las presentaciones dejan ya de ser interesantes.

Las actuaciones formativas pasaron a organizarse y diseñarse en función de la realidad, de los problemas por resolver y de la perspectiva de mejorar competencias entre los vendedores. El paso por el aula constituye el momento en que se consolidan conocimientos y en que se trabajan las situaciones prácticas del comercio. Importa problematizar lo que existe de manera integrada, el producto y el servicio, esto es, atendiendo a las características técnicas del producto pero también a los argumentos de venta, considerando los otros servicios existentes en la empresa. Esta es la articulación que debe existir, y en este sentido no es tan importante la información que se transmite sino la comunicación que se establezca. Si no fuese así, sería legítimo que los jefes y vendedores, muchas veces ya poco dispuestos o disponibles para la formación, acabasen por adoptar una actitud negativa hacia ella a medida que se realizasen las diferentes actuaciones. Actualmente, y desde la implantación de esta proyecto, se observa en la empresa que la palabra y la noción de formación se usan ampliamente por todos los participantes en ésta. Se garantiza de esta manera una mayor eficacia y, por consiguiente, también se mejora la función y la imagen que la formación cumple en esta empresa.

También existen otras diferencias en lo relativo a las restantes modalidades implantadas con el proyecto, tanto las actuaciones en situación de trabajo como las actuaciones organizadas por proyecto. Si no existieran esas modalidades formativas sería difícil garantizar la formación de los vendedores, quienes entran con cuentagotas en las diferentes áreas de venta, y además con diferentes niveles de conocimientos. También sería muy difícil conseguir que los vendedores con régimen de jornada parcial y diferentes turnos participasen en las actuaciones formativas en aula. De esta manera, hoy es la formación la que va al encuentro de los nuevos colaboradores en las áreas de confección, facilitando su integración y for-

mación. Falta aún, con todo, extender a otras áreas de venta la misma metodología, para lo que será indispensable contar con sus respectivos jefes, elemento central del sistema cliente de la formación. Sucede que no resultará viable para el departamento de formación disponer de formadores en cada área de conocimiento. El desarrollo de este tipo de actuaciones debe pasar por utilizar a los jefes y otros profesionales como agentes formativos en sus propias áreas de trabajo (confiriéndoles competencias de enseñanza o tutoría, por medio de una formación de formadores concreta).

En cuanto a la formación por proyecto, se trata de otra modalidad aplicada que crea grupos heterogéneos y los pone a trabajar sobre problemas confluyentes con vistas a su resolución. En estas medidas formativas se entiende que la participación en los proyectos y la creación de dinámicas y metodologías de trabajo son en sí formativas. Si no hubiera surgido el equipo de trabajo de Arreglos, además de las incidencias que continuarían sufriendo las piezas de confección, cada área tendería a resolver individualmente sus problemas a su manera y conforme a sus criterios. Con la creación de este equipo se hizo posible comenzar una homogeneización de criterios y también una resolución permanente de problemas en las áreas de confección y expedición. En reuniones mensuales se detectan y abordan los nuevos problemas, que muchas veces se solucionan recurriendo a nuevos subequipos de trabajo. Anteriormente se efectuaba un diagnóstico de necesidades que se realizaba de manera específica. Actualmente no existe propiamente un momento único para detectar necesidades formativas: es el propio dispositivo creado de los equipos el que permite en todo momento detectar y resolver todos los problemas. En estas reuniones se intenta que casi nunca se diga "es necesario realizar una formación" o que surja la idea de que las actividades formativas permitan resolver, por ejemplo, los elevados costes de los arreglos. Así, jefes, operadores, vendedores y el departamento de formación se encuentran todos simultáneamente implicados en una misma lógica de detección de causas y de búsqueda de soluciones para los problemas, a través de una metodología que se aproxima a la de las auditorías de los sistemas de trabajo. Así pues, se contrarresta la tendencia existente en los jefes a considerar que una formación va a hacer modificar en un vendedor sus prácti-



cas y a eximirse personalmente de toda responsabilidad en cuanto a cambio de formas y procesos de trabajo. Se intenta contrarrestar asimismo la tendencia hacia una cierta desresponsabilización de la función formativa, que debe corresponder a los jefes en cada área, impulsar el carácter formativo que debe incorporarse a la propia organización del trabajo y dotar a ésta de la disciplina necesaria para convertirse en una auténtica empresa que aprende (Senge, 1990).

Por otro lado, es ya tradicional observar en muchas ocasiones una cierta desresponsabilización también del departamento formativo y de los propios formadores. Una vez realizadas sus medidas o actuaciones formativas, estos consideran muchas veces que han cumplido su misión y a partir de ahí "se lavan las manos" sobre problemas potenciales. Pero en este proyecto el departamento formativo -mucho más que organizar medidas formativas y convocar a las personas para que asistan- está completamente implicado en los procesos de formación y es copartícipe en los equipos de trabajo. Desde la preparación de una actuación formativa hasta su acompañamiento y evaluación cuantitativa, el departamento de formación de la empresa se encuentra ahora hombro con hombro con los equipos, en un proceso constante cíclico de diagnóstico, planificación, observación y reflexión sobre las actuaciones.

Futuras investigaciones

En lo relativo a futuras investigaciones, sugerimos que -en el ámbito de la organización de formaciones en empresas del sector del comercio y distribución- se proceda a estudiar otras posibilidades formativas. Una línea de investigación interesante sería analizar la forma en que determinados métodos de trabajo conducen a construir identidades profesionales y ayudan a generar conocimientos y competencias, no tanto por medio de una formación, sino a través de la propia organización del trabajo. Podría analizarse los mecanismos que hacen que un trabajo resulte muchas veces más formativo que la propia formación. La idea de formarse trabajando confirma la contribución

del trabajo a la evolución del pensamiento, los modelos de representación, los conocimientos, actitudes y competencias.

Otro enfoque interesante en nuestra línea de investigación sería la nueva función que corresponde a los técnicos de Recursos Humanos como reconocedores de la importancia que tienen los trabajadores dotados de capacidades y competencias para transformarse en profesionales prácticos reflexivos. Podrían analizarse posibles formas de colaboración con los jefes, para ayudarles a determinar los cambios necesarios y las formas de implantar determinados procesos de trabajo; formas posibles de coordinar los recursos humanos y de integrar las prácticas de gestión con las personas. Se trataría de analizar al trabajador no como un recurso humano dotado de capacidades, destrezas o los conocimientos necesarios para desempeñar una función determinada, sino también como alguien con sus propias características de personalidad, actitudes, motivaciones y objetivos personales.

A partir del modelo que acabamos de proponer, se trata de considerar a la formación como un servicio *sui generis* de la empresa, que la concibe y la plasma en un conjunto de recursos formativos. Interesa que la formación se interiorice en los procesos de trabajo, y que cada vez sea menor el número de actuaciones formativas específicas, porque éstas dejarán de ser verdaderamente necesarias. Simultáneamente, hay que tender a que las personas se consideren satisfechas por trabajar en una empresa en la que vean sus conocimientos y experiencias reconocidos y puestos en práctica, observando a la vez cómo convergen sus intereses personales y profesionales, su proyecto de vida y su proyecto de carrera. Esta idea coincide por tanto con los modelos postburocráticos de la empresa que parecen hoy estar en vías de realización, en la importancia que presta a las personas, a su vida individual y profesional y a las necesidades y deseos de quienes participan en la creación de riqueza, confiando con ello a organizaciones y empresas la necesaria sostenibilidad.



Bibliografía

- Argyris, Ch, Schön, D.** *Organizational learning: a theory of action perspective*. EE UU: Addison-Wesley Publ, 1978.
- Barbier, Jean M., Berton, F., Boru, J.J.** *Situations de travail et Formation*. Paris: L' Harmattan, 1996.
- Barbier, René.** *La Recherche Action*. Paris: Ed. Economica, 1996.
- Canário, Rui.** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999.
- Cedefop.** "Guía del sector del Comercio". Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- Comisión Europea.** *Vivir y trabajar en la Sociedad de la Información: prioridad a la dimensión humana; "Libro verde"*. Diario oficial de la Unión Europea, suplemento 3/96, 1996.
- Dick, Bob.** Approaching an action research thesis: na overview, 1997. Disponible en Internet www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd..html consultado el 22/11/02.
- Dixon, Nancy.** *El ciclo del aprendizaje organizativo: claves del aprendizaje colectivo*. Madrid: Aenor, 2000.
- Dixon, Nancy.** *El conocimiento común*. México: Oxford University Press, 2001.
- Goyette, G; Lessard-Hébert.** *La Recherche-Action*. Quebec: Presses de L'Université du Québec, 1987.
- Holton III, Elwood.** "The Flawed Four-Level Evaluation Model". Human Resource development Quarterly, vol. 7, nº 1, 1996.
- Kirkpatrick, Donald.** *Evaluating training programs: the four levels*, 2º ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.
- Le Boterf, Guy.** "La formation-action en entreprise". En: *Éducation Permanente*, nº 87, 1987, pp.95-107.
- Le Boterf, Guy.** Comment investir en Formation. Paris: Editions d'Organisation, 1989.
- Le Boterf, Guy.** Construire les compétences individuelles et collectives. 3ª edición. Paris: Editions d'Organisation, 2004.
- Lesne, Marcel.** *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1984.
- Lopes, Albino.** *Concepção e Gestão da Formação*. Lisboa: INDEG/IDICT, Col. Manuais Segurança, Higiene e Saúde do trabalho, 2002.
- Morin, Edgar.** *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Inst. Piaget. Col. Horizontes Pedagógicos, 2002.
- Paugam, Bernard.** "Prenons la mesure des nouvelles modalités de formation". En: *Éducation permanente paroles de praticiens AFPA*, suplemento AFPA nº2001 2001.- pp. 137-148 .
- Quinn, Robert E.** *Deep Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Senge, Peter.** *The Fifth Discipline: The age and practice of the learning organization*. Londres: Century Business, 1990.
- Swanson, Richard; Holton III, Elwood.** *Resultados: cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press, 2002.
- Winter, Richard.** *Learning from Experience: principles and practice in Action-Research*. Filadelfia: The Falmer Press, 1989.

Palabras clave

Training evaluation,
training innovation,
adult training,
continued training,
training development,
training research.

Selección de lecturas

Europa / Internacional

información y estudios comparativos

International Council for Educational Media (ICEM) = Conseil international des médias éducatifs (CIME)

[Consejo Internacional de Medios Educativos (CIME)]

[S.l.]: ICEM-CIME, 2004

El CIME es una organización no gubernamental y no lucrativa activa en el campo de la tecnología educativa desde 1950. Su sede y su tesorería rotan por uno o más de los países asociados. Mantiene relaciones operativas con la UNESCO, a la que está asociado en calidad de ONG. Los objetivos del CIME son: 1) proporcionar una vía para el intercambio internacional y la evaluación de informaciones, experiencias y materiales en el ámbito de medios educativos aplicable a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, la formación técnica, profesional, industrial y comercial, la formación de formadores, la formación continua y la formación a distancia; 2) cooperar en el desarrollo y aplicación de tecnologías educativas con otras organizaciones internacionales que participen en la práctica, investigación, producción y distribución de materiales educativos.

Última consulta: 12/2004

<http://www.icem-cime.com/>

Social competences in vocational and continuing education / Antony Lidgren y Anja Heikkinen (eds.)

[Competencias sociales en la formación profesional y continua]

Berna: Peter Lang, 2004, 256 p.

(Studies in vocational and continuing education; 1)

ISBN 3-03910-345-8; ISSN 1660-3443

Las competencias sociales han desempeñado desde el decenio de 1970 un papel esencial dentro de la aspiración a escala internacional a favor de las capacidades generales, transversales, cualificaciones claves y competencias básicas. A finales de la década de 1990, la cohesión social y la integración cobran una importancia renovada en este discurso, debido a su importancia para el funcionamiento de la economía y las industrias del mercado global. Además, el concepto de "capital social" afecta y modifica el papel que desempeñan las competencias sociales en la formación profesional y continua. La obra reseñada recopila una serie de documentos que reflejan y describen estos cambios y sus contextos e implicaciones políticas, económicas y pedagógicas. Entre los temas se cuentan: economía de las competencias sociales; las competencias sociales como cualificaciones clave para la empleabilidad y el espíritu empresarial; los desafíos sociales para las sociedades del bienestar en declive; las competencias de género y sociales, y el contexto ideológico y económico del discurso sobre las competencias sociales.

Workplace learning in context / editado por Helen Rainbird, Anne Munro, Alison Fuller

[La formación en el lugar de trabajo y su contexto]

Londres: Routledge, 2004, 336 p.

El texto combina un análisis crítico del contexto organizativo y laboral de la formación en el lugar de trabajo junto con una descripción de las teorías del aprendizaje/formación. Aportan nuevas ideas y una descripción del contexto social del trabajo.



Esta sección ha sido preparada por

Anne Waniart,
bibliotecaria del
Cedefop, con la ayuda
de miembros de la Red
europea de referencias
y consultas (ReferNet).

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.

Unión Europea: políticas, programas, participantes

Commission Staff working paper progress towards the common objectives in education and training: indicators and benchmarks

[Documento de trabajo de la Comisión:

progreso hacia los objetivos comunes en educación y formación - Indicadores y niveles de referencia]

En: SEC (2004) 73 (2004)

Luxemburgo: EUR-OP, 2004 - 113 p.

El presente informe es una contribución a la preparación de la primera Comunicación conjunta de la Comisión y el Consejo de Educación destinada al Consejo Europeo celebrado en 2004 y que informa sobre el progreso alcanzados en cuanto a mejoras en la educación y formación europeas. Incluye un análisis de 29 indicadores establecidos y aprobados por el Grupo Permanente sobre Indicadores y Niveles de Referencia. Es un primer intento para crear un marco estadístico que permita medir los avances realizados hacia los objetivos comunes. El informe analiza el rendimiento y el progreso de los sistemas educativos y formativos por medio de 29 indicadores, y abarca los casos de 30 países europeos. Algunos de los indicadores son: la profesión docente; rendimiento en capacidades de lectura; titulados de enseñanza secundaria superior; titulados en ciencia y tecnología; formación permanente; abandonos escolares prematuros; aprendizaje de idiomas extranjeros y movilidad de alumnos y formados.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/sec_2004_0073_en.pdf

Democratic high quality of learning and research: internationalisation and awareness for a global Governance culture / Bombardelli, Olga

[Alta calidad democrática de la formación y la investigación: internacionalización y conciencia de una cultura global de la gobernanza]

Conferencia mundial ESCA. Bruselas. 2004
Bruselas: ESCA, 2004, 8 p.
European Community Studies Association, ESCA, ldf@icp-ajm.org, <http://www.ecsanet.org>

Este documento se centra en la tarea educativa de la universidad y trata estos temas: 1) función y visión de la universidad; 2) los conceptos de la globalización/localización e internacionalización de la universidad; 3) "visión" de un Sistema Europeo de la Enseñanza Superior, y propuestas prácticas.

Última consulta: 12/2004

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/org/ECSA_2004_0001_en.doc

ERA-MORE: the European network of mobility centres / Comisión Europea [ERA-MORE: Red Europea de Centros de Movilidad]

Bruselas: Comisión Europea, 2004

La Red Europea de Centros de Movilidad proporciona libre acceso a informaciones y una asistencia individualizada a los investigadores que deseen desplazarse por Europa. Los centros asisten también en todos los asuntos relacionados con la vida profesional y cotidiana, incluyendo informaciones prácticas sobre alojamiento, escolaridad, manutención o cursos de idiomas.

Última consulta: 12/2004

http://europa.eu.int/eracareers/index_en.cfm?11=4

Erasmus Mundus: list of Masters courses selected 2004 / Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura [Erasmus Mundus: lista de cursos de máster seleccionados en 2004]

Bruselas: Comisión Europea, 2004

Este espacio web contiene y permite acceder a la Lista de cursos de máster seleccionados bajo la Acción 1 del programa Erasmus Mundus 2004. Los cursos se dividen en:

1) cursos de máster sin año preparatorio; y
2) cursos de máster con año preparatorio.

Última consulta: 12/2004

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects_en.html

European profile for language teacher education: a frame of reference: study / por Michael Kelly, Michael Grenfell et al. [Perfil europeo para la formación de docentes en lenguas extranjeras: un marco de referencia: resumen]

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura;

Bruselas: Comisión Europea, 2004, 4 p.

Este estudio europeo pionero analiza los componentes esenciales de la formación de docentes de idiomas en la Europa del siglo XXI. Diseñado como marco de referencia para responsables políticos y educadores de docentes de idiomas, el Perfil Europeo aspira a convertirse en una lista de comprobación esencial para todos los implicados en la formación de docentes de idiomas. Basado en una investigación a fondo por toda la Unión Europea, y apoyándose en las opiniones de especialistas en este campo y en numerosos estudios de caso, el informe ofrece ejemplos de buenas prácticas y orientaciones prácticas para la aplicación real.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0013_en.pdf



Integrating immigrant children into schools in Europe.

[La integración escolar de niños inmigrantes en Europa]

Bruselas: Eurydice, 2004, 100 p.
ISBN 2-87116-376-6 (en)

Esta encuesta de 2003/ 2004 presenta la situación en 30 países de la red Eurydice en cuanto a la enseñanza preprimaria, primaria y secundaria general obligatoria. Para contextualizar el estudio, se adjuntan datos demográficos sobre la inmigración y el índice de población extranjera en cada país, así como un esquema de la legislación europea sobre educación de niños inmigrantes. A continuación se exponen los derechos de estos niños según las legislaciones nacionales, y su integración en el sistema educativo de cada país de destino (acogida y orientación, integración en clases normales o separadas, mecanismos escolares de apoyo, aprendizaje de su idioma de origen, adaptación de la vida escolar a sus especificidades culturales).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurydice/2004_0003_en.pdf

Joint assessments of employment policy in the candidate countries

[Evaluaciones conjuntas de las políticas de empleo en los países candidatos]

Bruselas: Comisión Europea, 2004

Esta evaluación analiza la situación y las políticas del empleo en los países candidatos, los efectos de la adhesión sobre el empleo y los mercados de trabajo en toda la UE y datos y estadísticas sobre temas y evoluciones esenciales. La evaluación consiste en un análisis conjunto -elaborado por cada país candidato junto con la Comisión- sobre los desafíos fundamentales para la reforma del mercado de trabajo y las políticas de empleo. Los análisis se centran en la necesidad de fomentar y gestionar transformaciones estructurales rápidas, para conseguir crear mercados de trabajo flexibles y adaptables idóneos para una economía dinámica de mercado integrada en el Mercado Único. Se destacan la necesidad de impulsar los incentivos correctos para obtener y crear empleos, invertir en recursos humanos y promover la activación y las medidas preventivas. La aplicación práctica de estas evaluaciones será también dirigida conjuntamente por la Comisión y cada uno de los países candidatos.

Última consulta: 12/2004

http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/japs_en.htm

Kok report: a social NGOs' review of the Lisbon strategy adopted by the members of the Social Platform on the 20th of October 2004

[Informe Kok: evaluación por las ONGs sociales de la Estrategia de Lisboa, aprobada por los miembros de la Plataforma Social el 20 de octubre de 2004].

The Platform of European Social NGOs;
Bruselas: Social Platform, 2004. - 4 p.

“El informe del Grupo Kok sobre la estrategia de Lisboa reconoce decididamente que hay que trabajar mucho más si se desea convertir en realidad los objetivos de Lisboa para la fecha de 2010. El informe Kok puede definirse como una contribución más hacia la revisión a medio plazo de la Estrategia de Lisboa. Es importante que se produzca un debate abierto en el que participen todos los futuros protagonistas de la Cumbre de Primavera de 2005. El Informe Kok expone la necesidad de implicar en esta labor a la sociedad civil, sin incluirlo no obstante en las recomendaciones finales, que sólo proponen consultar a los agentes sociales.”

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/SocialPlatform_2004_0001_en.pdf

Leonardo da Vinci national agency valorisation activities

[Actividades de valorización de las agencias nacionales Leonardo da Vinci]

Bruselas: Comisión Europea, 2004, 10 p.

“Puede definirse la valorización como un proceso de aprovechar la formación y los resultados derivados de un proyecto (productos y procesos formativos, metodologías, materiales de cursos, etc.) con el fin de optimizar su valor y sus efectos para contextos actuales o futuros (grupos destinatarios, empresas, sectores, centros y sistemas formativos, etc.).” El presente documento describe las futuras actividades de valorización en las Agencias Nacionales del programa Leonardo da Vinci.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0006_en.pdf



Online Educa Berlin 2003: post conference report

[Online Educa Berlin 2003: informe de la conferencia]

Berlín: ICWE, 2004, 6 p.

La conferencia se ocupó particularmente del tema de la calidad, muy actual en un sector como el de la formación por vía electrónica, que afronta el desafío de incrementar el atractivo y el alcance masivo de esta formación, manteniendo a la vez un control de calidad en entornos cada vez más complejos. También debatió a fondo el tema de la difusión de la formación electrónica. Se expusieron asimismo los obstáculos para introducir la formación electrónica en la empresa. La aplicación eficaz de una formación electrónica en universidades e institutos superiores se considera cada vez más relacionada con la gestión del cambio dentro de la enseñanza superior.

http://www.online-educa.com/pdf/post_conference_report_2003.pdf

Informe sobre la aplicación del Plan de Acción de la Comisión en materia de capacidades y la movilidad COM (2002) 72 final: comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones

Luxemburgo: EUR-OP, 2004, 47 p. - (Documentos COM; (2004) 66)

El plan de acción de la Comisión en materia de capacidades y la movilidad, de febrero de 2002, tenía por objetivo ayudar a crear un entorno favorable al surgimiento de mercados de trabajo europeos más abiertos y de fácil acceso para 2005. La presente Comunicación sobre movilidad europea en el empleo propone un contexto político y describe los desafíos a las capacidades y a la movilidad en los países ingresados, así como las malas condiciones económicas en los últimos años, que han impuesto sus propios límites al desarrollo de una mayor movilidad entre empleos y países. Los objetivos principales de esta Comunicación son: a) describir los avances en la aplicación de elementos específicos del Plan de Acción; b) analizar la contribución a la Estrategia Europea del Empleo y al Programa Educación y Formación 2010; y c) detectar las áreas donde se han realizado avances y donde otras acciones podrían ser favorables.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0066_en.pdf

Similarities and differences in accreditation: looking for a common framework / Tom Vroeijenstijn.

[Similaridades y diferencias en la acreditación: a la búsqueda de un marco común]

La Haya: ECA, 2003, 123 p.

Dirección postal de Mark Frederiks, coordinador del ECA: NVAO i.o. P.O. Box 5562501 CN

La Haya, Países Bajos, Tel.: (31-070) 312 2352, Fax: (31-070) 312 2301,

Correo electrónico: m.frederiks@nvaio.net

“Documento preparado para el seminario sobre la creación de un Consorcio Europeo de Acreditación (European Consortium for Accreditation - ECA), La Haya, 12 y 13 de julio de 2003. Esta sinopsis proporciona informaciones básicas para el seminario internacional de los días 12 y 13 de julio de 2003 organizado a iniciativa de la NAO. El objetivo de la reunión era debatir la posibilidad de crear un Consorcio Europeo de Acreditación (ECA). Para lograrlo, será importante conocer mejor los sistemas de otros países.”

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/ECA_2004_001_en.pdf

Sharper employment recommendations [Recomendaciones agudizadas para el empleo]

Comisión Europea, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales

Luxemburgo: EUR-OP, 2004

En: Social agenda 9 (2004),

Preparadas por la Comisión Europea, estas recomendaciones se basan en las prioridades e intereses descritos en el Informe Conjunto sobre el Empleo 2003-2004. Destacan la importancia de apoyar y fomentar la transformación en el mercado de trabajo y de intensificar la inversión pública y privada en capital humano por medio de la plena productividad, el pleno empleo y una mayor cohesión e inclusión sociales. Se ponen de relieve la adaptabilidad, la atracción de más personas al mercado de trabajo, la inversión en capital humano y una mejor gobernanza.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_agenda/soag9_art4_en.pdf



De los Estados Miembros

AT **Verein Ananas: Lern(anregungen) zwischen Krisenintervention, Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. Versuch einer kritischen Darstellung / Malek, Kerstin**

[La asociación Ananas: sugerencias formativas entre intervenciones de crisis, trabajo social y educación de adultos. Un ensayo crítico]

Viena: Universidad de Viena, 2004, 275 p.
Landesverteidigungsakademie Wien, Amtsgesetzgebäude Stiftgasse, Stiftgasse 2a, A-1070 Wien, Tel.: (43-1) 52000, Espacio Internet: <http://www.bmlv.gv.at>

Aún cuando la participación de adultos en ofertas educativas sea voluntaria, la asociación Ananas (Piña) trabaja con padres de asistencia forzosa dictaminada por los servicios sociales, pues no garantizan la atención necesaria a sus hijos. Esta tesina estudia las condiciones que harían posible un cambio de motivación en estos padres, que les lleve a aprovechar por motivos propios la oferta de la asociación y otras ofertas de educación de adultos. El trabajo intenta mostrar que el uso de diversos elementos didácticos de educación de adultos consigue favorecer en este grupo de padres la propia motivación formativa.

BG **Inovacii v tehnologiata na obuchenie pri profesionalnata podgotovka / Tasheva, Stanka.**

[Innovación en la tecnología de la formación profesional]

Sofía: National Institute for Education, 2000, 207 p.
National Institute of Education, director@nie.bg, <http://www.nie.bg>

Esta obra presenta experiencias de investigación y creación de innovaciones en tecnología formativa. Partiendo de la teoría didáctica general y de las experiencias escolares, se elaboran y renuevan tipos y métodos idóneos de formación, de conformidad con las características del sistema de formación profesional búlgaro. Los autores analizan consecutivamente los siguientes temas: la lección binaria, el seminario de problemas, la formación sociopsicológica, la lección práctica por el método de proyectos. Se exponen también a la atención del lector estos puntos: incidentes de caso, tor-

menta de ideas, debates, juego de roles, etc. y se presentan las posibilidades del diálogo electrónico y las estrategias para utilizar Internet en la formación. El documento incluye metodologías concretas para modelos de formación de la enseñanza en diferentes disciplinas

CZ **Odsouzeni k manualni praci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině / Katřnak, Tomas**

[Condenados al trabajo manual: la reproducción educativa en la familia obrera.]

Praga: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 p.
(Studie, 39)

El texto es obra de un sociólogo joven, fundamentada en la bibliografía teórica checa y extranjera. El autor examina si el contexto familiar influye sobre el probable nivel educativo de un niño. Se centra en niños de familias obreras, y en sus actitudes ante la educación. El trabajo revela las formas y niveles de la familia obrera, sus prioridades y sus valores en condiciones de escasa cualificación. El autor concluye que el contexto familiar es la razón fundamental por la que los niños de familias de trabajadores manuales suelen preferir no asistir al sistema educativo más de lo estrictamente necesario para conseguir una formación profesional inicial.

DE **AusbildungPlus:mehr Qualifikation für Azubis / Institut der Deutschen Wirtschaft IW.**

[AusbildungsPlus:más cualificación para aprendices]

Colonia: IW, 2004
Gistav.-Heinemann-Ufer 84-88, D-50968 Köln, Tel.: (49-221) 49811, Fax: (49-221) 4981592, Correo electrónico: welcome@iwkoeln.de, Espacio Internet: <http://www.iwkoeln.de>

AusbildungPlus es un proyecto del Institut der deutschen Wirtschaft (Instituto de la Economía Alemana) consistente en un servicio electrónico de información gratuito. Ofrece un panorama de las ofertas formativas en todo el país para obtener cualificaciones adicionales por formación continua, cursos duales y numerosas informaciones sobre formación profesional. El espacio Internet se



completa con iniciativas actualizadas, circulares, retratos de formadores y un Foro de Especialistas en formación. El espacio se ha diseñado para aprendices, jóvenes, especialistas docentes, investigadores y políticos, centros formativos y empresas.

Última consulta: 12/2004

<http://www.ausbildung-plus.de>

DK Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch, et al.

[La educación del futuro, la nueva profesionalidad y sus premisas.]

Copenhague: UVM, 2004

Undervisningsministeriets forlag, Strandgade 100 D, DK-1401 Copenhague K

Esta publicación contiene un breve análisis y una serie de recomendaciones concretas para iniciativas de política educativa que aspiren a asegurar la profesionalidad y sus condiciones en todo un sistema educativo. Los autores fundamentan básicamente sus análisis y recomendaciones en informes de los cuatro grupos de trabajo designados por la Autoridad Nacional Educativa. En el periodo 2001-2003, estos grupos de trabajo procedieron a describir las condiciones necesarias para implantar nuevas normas de profesionalidad en la educación del futuro. La labor de los grupos se centró particularmente en cuatro materias docentes: matemáticas, danés, idiomas extranjeros y ciencias naturales.

EE Elukestva õppe strateegia [Una estrategia para la formación permanente.]

Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriu, 2002, 38 p.

Haridus- ja Teadusministeeriu Munga 18, Tartu, 50088, hm@hm.ee, <http://www.hm.ee/>

El objetivo de esta estrategia consiste en crear las condiciones que permitan desarrollar un sistema auténtico de formación permanente que funcione oportuna, eficaz e intensivamente a diferentes niveles de la organización social. Las condiciones para ampliar el acceso a esta formación permanente son la cooperación entre los sectores público, privado y terciario; entre la enseñanza formal, no formal e informal, y también entre la educación general y la formación profesional

Última consulta: 12/2004

[http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva_Oppe_%20Strateegia\(vol1\).pdf](http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva_Oppe_%20Strateegia(vol1).pdf)

ES Central Lechera Asturiana: la formación en un modelo mixto de gestión / María Teresa Sáenz.

En: Capital Humano, N°178 junio 2004

Madrid: Cisspraxis, 2004

Presenta una política de formación diseñada en función de un modelo mixto de gestión industrial y empresarial, el cual permite solventar los desfases que se presentan entre el perfil de las competencias profesionales de los empleados y las competencias profesionales requeridas por los puestos; centrándose en el marco de referencia en el que se desarrolla esta política; en la formación basada en competencias; en el tipo de acciones formativas llevadas a cabo; en la eficacia del plan de formación; y en un modelo de formación específico para los directivos.

FI Ulkomailla suorittettujen tutkintojen tunnustaminen Suomessa [Reconocimiento de cualificaciones extranjeras en Finlandia]

Helsinki: Opetushallitus, 2004, 46 p.

Opetushallitus, akaniemenkatu 2, 00530 Helsinki, Sukunimi@oph.fi, <http://www.oph.fi>

Este folleto pretende informar sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras en Finlandia. Se centra principalmente en una descripción de las tareas de la Comisión Nacional Educativa (National Board of Education - NBE), como entidad administrativa que decide sobre las cualificaciones que permiten acceder a puestos y cargos del servicio civil en Finlandia, y en sus actividades como centro de información para el reconocimiento de cualificaciones. En general, para el reconocimiento de una cualificación extranjera, se requiere reconocer las competencias y campos cubiertos por la cualificación. En Finlandia, este reconocimiento de una cualificación puede requerir una decisión por parte de la NBE, la de otra entidad administrativa finlandesa sobre el derecho a ejercer una determinada profesión, u otra distinta de la enseñanza superior finlandesa sobre el acceso que confiere una cualificación extranjera a estudios ulteriores o la convalidación de estudios extranjeros como parte de una cualificación nacional.

<http://www.oph.fi/info/recognition>



FR Le choc démographique, défi pour les professions, les branches et les territoires / Commissariat général du plan; Président Michel Amar; rapporteurs Christine Afriat; Jean-Marc Grando [et al.].

[El salto demográfico, desafío para profesiones, ramos y regiones]

París: La Documentation Française, 2004, 187 p.

(Qualifications et prospective)

El salto demográfico del decenio que se inicia no dejará de tener consecuencias para el mercado de trabajo francés, si consideramos la obligación para la Unión Europea de incrementar el empleo entre los 55 y 64 años, los efectos divergentes en función de los sectores económicos franceses con mayor o menor déficit de personal cualificado, la competición entre el sector público y el privado y las diferencias regionales.

IE Participation of the employed in education and training 2003

[Participación de asalariados en actividades formativas en 2003] / Roger Fox.

Dublín: FÁS, 2004, 275 p.

FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin, minfo@fas.ie, <http://www.fas.ie>

Este informe actualiza una encuesta similar preparada por la EFPC 2003 a partir de datos extraídos de la Encuesta Nacional Trimestral a Hogares (Quarterly National Household Survey - QNHS). Frente a las encuestas de la UE como la EFPC, que ofrecen datos sobre las actividades en las empresas, la ventaja de la QNHS es que proporciona información sobre el ciudadano. Permite así analizar el tipo de personas que reciben o no una formación. La encuesta revela que un 14,2 % de los asalariados recibieron una formación en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta. La proporción de varones formados fue inferior a la de mujeres (8 % frente al 12 %), y los índices de participación -especialmente para varones- descienden significativamente con la edad. Se observa una fuerte concentración formativa entre los asalariados del grupo de 15 a 24 años, y entre aquellos con las máximas cualificaciones. Es decir, un 18 % de los asalariados con cualificaciones superiores asistieron a una formación, en comparación con un porcentaje de la mitad (9 %) entre asalariados con titulación secundaria superior, o con la cuarta parte (4 %) entre trabajadores con una cualificación de secundaria inferior.

El examen por sectores muestra que los índices mayores de participación formativa corresponden a los servicios sanitarios, la administración pública y los servicios financieros. Los índices menores se encuentran en los sectores de construcción y agrícola. Un desglose por grupos profesionales muestra que los índices más altos corresponden a los profesionales independientes y a técnicos y profesionales asociados, y los mínimos al grupo de artesanos, operarios y trabajadores no cualificados. En conjunto, los índices de participación formativa en Irlanda son superiores a la media de los países de la OCDE.

IS Ársskýrsla 2003: bafmælisrit.

Samtök iðnaðarins

[Informe anual 2003: publicación del aniversario.]

Reikiavik: Samtök iðnaðarins, [2004], 59 p.

Samtök iðnaðarins, Borgartúni 35, IS-105 Reykjavik, mottaka@si.is, <http://www.si.is>

Este informe anual de la Federación de Industrias Islandesas coincide con el decenio cumplido por esta institución. Contiene por ello artículos sobre este aniversario y el panorama anual de la red de servicios, comunicaciones, informaciones y seguridad de las empresas industriales integradas en la federación. Un capítulo especial describe la enseñanza y la formación en el sector industrial islandés. La federación participa en la planificación de la formación profesional nacional, junto a la administración educativa y a diversas organizaciones. Envía un representante a la Comisión de organizaciones educativas de la industria, organismo que durante años ha organizado la formación continua de comerciales y directivos.

IT I patti sociali e le esperienze della concertazione locale per lo sviluppo e l'occupazione nelle regioni italiane / Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro.

[Pactos sociales y experiencias de concertación local para el desarrollo y el empleo en las regiones italianas]

Roma: CNEL, 2004

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Viale David Lubin 2, I-00196 Roma, <http://www.cnel.it/>

El texto analiza los modelos de negociación y los acuerdos sociales en lo relativo a las políticas regionales de desarrollo en los últimos diez años. El objetivo de esta evalua-



ción consiste en describir las condiciones que permiten mejorar la eficacia y rendimiento de las políticas locales, supervisando la interacción entre agentes sociales e instituciones en diversas realidades regionales, con el fin último de desarrollar políticas centradas en el empleo y los ingresos.

LT Profesijos mokytoju strateginiu kompetenciju nustatymo ir ju kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika

[Metodologías para la definición de competencias estratégicas de docentes profesionales, y diseño de módulos para el desarrollo de cualificaciones] / Rimantas Lauzackas, Vincentas Dienys

Vilnius, Akritis, 2004

AKRITAS, UAB. Adresas: Pylimo g. 5/2, Vilnius 01117, El.paštas: ss@info.lt,

Esta publicación se preparó en el contexto del proyecto Phare 2001 "Competencias estratégicas para los docentes en profesiones de la construcción: modelización de experiencias", destinada a responsables de organizar o de aplicar el desarrollo de cualificaciones entre docentes profesionales. El texto analiza los siguientes temas: la cualificación de docentes y su perfeccionamiento, competencias estratégicas del docente profesional y su definición, diseño de contenidos para el desarrollo de cualificaciones y descripción de módulos de desarrollo de cualificaciones.

LV Kritiska domasana ka garants kvalitates veicinšanai RTK

[El pensamiento crítico como garantía para el fomento de la calidad en el RTC] / Nipers, Janis

Riga: Universidad Técnica, 2004

Centro de Información Académica, Valnu 2, Riga, Letonia, LV-1050

El objetivo de este artículo es determinar la importancia del diálogo filosófico para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en el centro de enseñanza superior. El texto examina la función de la actitud y filosofía críticas dentro de la educación, y el papel del diálogo filosófico para la cooperación usuario-investigador en el programa de autoevaluación "Auto Transport", la forma en que el centro de enseñanza superior puede influir sobre las necesidades del entorno, sus riesgos y sus oportunidades.

NL Brainport: bleven lang leren in het Nederlandse agro-food-complex

[La formación permanente en el sector agroalimentario holandés] / Thomas Lans, Renate Wesselink, Martin Mulder, Harm Biemans

Wageningen: Universidad de Wageningen, 2003, 48 p.

Universiteit Wageningen, Leerstoel Educatie en Competentie Studies, Postbus 9101, NL-6700 HB Wageningen <http://www.wau.nl>

El sector agroalimentario se encuentra sometido a rápidas fluctuaciones y cambios; el texto describe las transformaciones básicas como factores que deben tomarse en cuenta si se desea establecer una buena relación entre la formación permanente y las necesidades de empresarios y trabajadores. Por consiguiente, el documento analiza las posibles formas de organizar la formación permanente, examina tendencias y evoluciones educativas y estudia las ventajas de la formación permanente. Por último, describe diversas alternativas para organizar la formación permanente.

NO Kartlegging av realkompetansereformen / Helland, Håvard

[Examen de la reforma de las competencias no formales]

Oslo: NIFU, 2004, 78 p.

NIFU, Hegdehaugsveien 31, N-0352 Oslo, Tel.: (47-22) 595100, Fax: (47-22) 595101, Correo Electrónico: nifu@nifu.no, Espacio Internet: <http://www.nifu.no/>

Informe solicitado por el Ministerio de Investigación y de Educación de Noruega, que incluye un breve análisis del grado de adaptación de los centros educativos en este país a la Reforma de las Competencias no formales. El informe examina en particular el desarrollo de normas y regulaciones a escala local, y los métodos para la evaluación de los aspirantes, así como las cifras de aspirantes a una cualificación por vía no formal que los diferentes centros educativos y carreras revelan en 2001 y 2002. También se destacan brevemente las características demográficas de estos aspirantes y alumnos.

PL Samorządowy model oświaty: koncepcje i realia /por Ewa Adamczyk, Janusz Gesicki, Ewa Matczak

[Modelo autodirigido para la educación: conceptos y realidades]

Varsovia: IBE, 2001, 95 p.



El estudio presenta una investigación sobre la implantación de un modelo autodirigido de educación en Polonia. Describe los fundamentos teóricos que justifican la creación de este modelo educativo autodirigido, y las transformaciones en las condiciones legales y organizativas para implantar el modelo en Polonia. El análisis expone asimismo las necesidades educativas de las comunidades locales que usan la educación autodirigida, y examina también la calidad del personal directivo en el ámbito de la enseñanza.

PT **Perfil das competências do orientador de formação / Francisco Carvalho, Teresa Ventura**

[Perfil de competencias del orientador formativo]

[S.l.]: [s.n.], 2004 00

Coordenação do Internato Complementar de Clínica Geral da Zona Sul, Lg. Prof. Arnaldo Sampaio, edf. Centro de Saúde de Sete Rios - 4º piso - 1500-498 Lisboa 0014498 520 L

La definición de las características necesarias para ejercer con calidad las funciones de orientador formativo para cursos de postgrado en medicina constituye una necesidad tanto para el propio profesional como para los centros responsables de su cualificación. Es importante establecer un perfil de competencias para el orientador formativo de médicos, correspondiente a las necesidades de un proceso de formación/especialización que tiene lugar sobre todo en contextos de trabajo real. El presente perfil define y sistematiza en tres categorías las características de este orientador: condiciones mínimas, atribuciones y competencias pedagógicas. El perfil de competencias constituye un instrumento útil de autoevaluación que permite a los centros responsables de la cualificación profesional del orientador una supervisión de su ejercicio pedagógico, y contribuye a la asistencia y el desarrollo técnico personalizado.

SE **Vuxenutbildning i förändring: buppföljning av hur flexibelt lärande introduceras i Sveriges kommuner / Carl Holmberg, Conny Karlsson**

[Transformar la educación continua: análisis de la implantación de la formación flexible en municipios suecos]

Hässleholm: Nationellt centrum för flexibelt lärande, 2004, 42 p.

La formación permanente constituye ya una parte importante de la política educativa sueca. Un sistema educativo flexible es necesario para que los adultos puedan combinar trabajo, familia y formación. Este informe describe la situación de la formación flexible en los municipios suecos.

http://www.cfl.se/pdf/publikationer/vuxenutbildning_i_forandring.pdf

SI **Izobraževanje z vidika standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov v Sloveniji** **Globačnik, Bojana**

[Normativa estándar de igualdad de oportunidades para discapacitados]

Liubliana: Urad Vlade RS za invalide, 2003

El artículo trata de la educación de niños y adultos discapacitados en algunos países europeos, y en Eslovenia. Menciona algunos hechos de consecuencias importantes para la calidad educativa: el proceso de enseñanza y formación profesional suele tener éxito cuando está vinculado a un empleo. Los programas de enseñanza y formación profesional resultan actuales si consiguen ser flexibles, basarse en el uso de nuevas tecnologías y surtir un efecto importante sobre la calidad de vida en el discapacitado.

http://www.gov.si/uzi/publikacije/izobrazevanje_odraslih.doc

SK **Current status of vocational education and training in Slovakia: vocational education and training on the verge of the Millennium**

[Categoría actual de la formación profesional en Eslovaquia: la formación profesional en el umbral del nuevo milenio] / por Juraj Vantuch, con ayuda de Dagmar Jelinkova

Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV), Bellova 54/a, 837 63 Bratislava, siovsiov.sk, <http://www.siov.sk/>

Este informe describe y analiza en profundidad la evolución de la formación profesional en Eslovaquia en el umbral del nuevo milenio. En sus dos primeros capítulos, el autor informa sobre la situación de la economía nacional y del mercado de trabajo, y las consecuencias de las evoluciones ocurridas en este período en cuanto a desarrollo de recursos humanos y del sistema educativo. Los capítulos sucesivos se destinan a exponer y analizar las tendencias observables dentro de la formación profesional inicial y continua, particular-



mente en lo relativo a estructura y oferta, organismos responsables, financiación, participación de agentes sociales, desarrollos curriculares, calidad y certificación, legislación sobre FP inicial y continua, formación para la gestión, docentes, gestores y administradores de la FP, e investigación en FP. El documento reúne también informaciones sobre colaboración internacional y proyectos europeos de FP con participación eslovaca, así como sobre el funcionamiento del Observatorio Nacional Eslovaco de la FP, integrado en la red de observatorios nacionales creados por la Fundación Europea de la Formación. En la sección de conclusiones, el autor destaca la necesidad de impulsar un nuevo modelo para la financiación de la FP. El anexo ofrece datos estadísticos detallados sobre la FP en Eslovaquia.

http://www.siov.sk/siov/dokhtm/7sno/sno/archiv/vetrep01_obal.pdf

UK Pathways in Adult Learning Survey (PALS) 2003

[Encuesta sobre itinerarios formativos de adultos (PALS) 2003] / Dawn Snape, Alice Bell y Abigail Jones.

Nottingham: Department for Education and Skills, 2004

Cerca del 84 % de quienes declararon estar recibiendo formación en el momento de la Encuesta nacional de formación de adultos en el 2001 continuaban haciéndolo en los dos años siguientes. Este es uno de los resultados de la Encuesta sobre itinerarios formativos de adultos 2003 (PALS). PALS se basa en un análisis de 1.815 entrevistas extraídas de una muestra al azar de respuestas a la Encuesta nacional sobre formación de adultos 2001. Se pidió a los integrantes de esta muestra que describieran sus experiencias formativas en los dos años transcurridos desde la primera entrevista. Sólo un 31 % de los que no asistían en 2001 a ninguna formación declaró haberlo hecho en los siguientes dos años.

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR559.pdf>





ReferNet – Red europea de referencias y consultas

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
PO Box 22427
GR-55102 Salónica
Grecia
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
Sr. Marc Willem
Jefe de Área D - Información, Comunicación y Diseminación:
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Sede web: <http://www.cedefop.eu.int>
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Bélgica
Tel. (32-71) 20 61 67
Fax (32-71) 20 61 74
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Sigrid Dieu
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Sede web: <http://www.leforem.be>

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Praga 1, República Checa
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Vera Czesana
E-mail: czesana@nvf.cz
Sede web: <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhagen
Dinamarca
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Sven-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriustMail.dk
Sede web: <http://www.ciriustonline.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Alemania
Tel. (49-228) 107 16 02
Fax (49-228) 107 29 74
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Georg Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Sede web: <http://www.bibb.de>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallin
Estonia
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Evelin Silla
E-mail: evelin.silla@innove.ee
Sede web: <http://www.innove.ee>

OEK

Organismos Epanagmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Atenas, Grecia
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Argyros Protopappas
E-mail: tm.t-v@oek.gr
Sede web: <http://www.oek.gr>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condasa de Venadito 9
E-28027 Madrid, España
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. María Luz de la Cuevas Torresano
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Sede web: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Cedex, Francia
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Henriette Perker
E-mail: h.perker@centre-inffo.fr
Sede web: <http://www.centre-inffo.fr>

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublín 4, Irlanda
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Jean Wrigley
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Sede web: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma, Italia
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Colombo Conti
E-mail: c.conti@isfol.it
Sede web: <http://www.isfol.it>

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chipre
Tel. (357-22) 39 03 63
Fax (357-22) 42 85 22
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. George Siekkeris
E-mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy
Sede web: <http://www.hrdauth.org.cy>

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Letonia
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Baiba Ramina
E-mail: baiba@aic.lv
Sede web: <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
Gelezinto Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius, Lituania
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Giedre Beleckiene
E-mail: giedre@pmmc.lt
Sede web: <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburgo
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Jos Noesen
E-mail: noesen@men.lu
Sede web: <http://www.men.lu>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
Ajtosi Durer Sor 19-21
HU-1146 Budapest
Hungria
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tamas Köpeczi-Bocz
E-mail: kopeczit@omai.hu
Sede web: <http://www.nive.hu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Margaret M Ellul
E-mail: margaret.m.ellul@gov.mt
Sede web:
<http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Países Bajos
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Sede web: <http://www.cinop.nl>

IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Viena, Austria
Tel. (43-1) 54 51 10
Fax (43-1) 54 51 67 122
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Thomas Mayr
E-mail: mayr@ibw.at
Sede web: <http://www.ibw.at>

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoślaska 4A
PL-00444 Varsovia
Polonia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Kinga Motysia
E-mail: kingam@cofund.org.pl
Sede web: <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Fernanda Ferreira
E-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Sede web: <http://www.inofor.pt>

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznic 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovenia
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Mojca Cek
E-mail: mojca.cek@cpi.si
Sede web: <http://www.cpi.si>



Organizaciones asociadas

SIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Cernyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Eslovenia
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Dagmar Jelinkova
E-mail: sno@netax.sk
Sede web: <http://www.siov.sk>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Sede web: <http://www.cinterfor.org.uy>

EVTA

European Vocational Training Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Sede web: <http://www.evta.net>

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlandia
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Sede web: <http://www.oph.fi>

DG EAC

Comisión Europea
Dirección General de Educación y Cultura
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Sede web: <http://europa.eu.int>

ILO

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)
4 Route des Morillons
CH-1211 Ginebra 22
Suiza
Tel. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Sede web: <http://www.ilo.org>

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Estocolmo
Suecia
Tel. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Sten Pettersson
E-mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Sede web:
<http://www.skolverket.se>

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Sede web: <http://www.efvet.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seúl
Corea
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Sede web: <http://www.krivet.re.kr>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Reino Unido
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tom Leney
E-mail: leneyt@qca.org.uk
Sede web: <http://www.qca.org.uk>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turín
Italia
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Sede web: <http://www.etf.eu.int>

NCVRVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australia
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Sede web: <http://www.ncver.edu.au>

EDUCATE Iceland

Grnsásvegur 16a
IS-108 Reykjavík
Islandia
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Arnbjörn Ólafsson
E-mail: arnbjorn@mennt.is
Sede web: <http://www.mennt.is/>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Sede web: <http://www.eun.org>

OVTA

Overseas Vocational Training Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japón
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Sede web: <http://www.ovta.or.jp>

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo, Noruega
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Signe Engli
E-mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Sede web: <http://www.teknologisk.no>

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
Bélgica
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Sede web: <http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Alemania
Tel. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Sede web:
<http://www.unevoc.unesco.org>



Últimos números en español



Nº 31/2004

Investigación

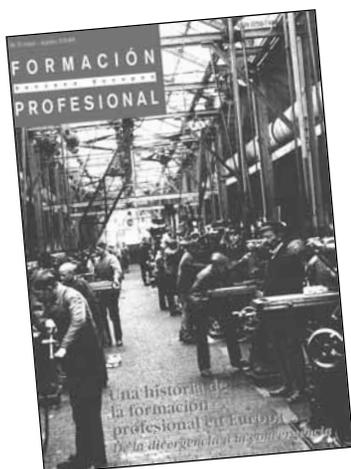
- La formación como estrategia en procesos de creación de valor (Tahir Nisar)
- La escolarización de la formación profesional de jóvenes en Francia: el Estado al servicio de las empresas (Vincent Troger)
- De la “sobreeducación” al “infraaprendizaje”: panorama de la investigación sueca sobre las relaciones entre educación, trabajo y aprendizaje (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Análisis de las políticas de formación profesional

- Reorientación pedagógico-didáctica de la formación profesional en los Países Bajos: intereses institucionales y ambiciones del alumnado (Elly de Bruijn)
- La formación de los profesores de enfermería. Una contribución a la evaluación de las prácticas formativas (María de Lourdes Magalhães Oliveira)

Artículo de opinión

- Formación electrónica: la universidad virtual y su contexto (Olaf Pollmann)



Nº 32/2004

- De la divergencia a la convergencia. Una historia de la formación profesional en Europa

Investigación

Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica (Wolf-Dietrich Greinert)

- Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa (Holger Reinisch y Dietmar Frommberger)
- Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional (Anja Heikkinen)
- La política común de formación profesional en la CEE de 1961 a 1972 (Francesco Petrini)
- Los sindicatos y el renacimiento de la política social europea (María Eleonora Guasconi)
- El papel de la formación profesional en la política social europea y el Cedefop (Antonio Varsori)
- La formación profesional dentro de la idea de François Mitterrand de un espacio social europeo (1981-1984) (George Saunier)



Nº 33/2004

Investigación

- Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa (Jean-Raymond Masson)
- Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada (Gerd Schienstock)
- Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa (Věra Czesaná y Olga Kofroňová)
- Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP (Ivan Svetlik)
- La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia (Andris Kangro)
- Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática (Pukelis Kestutis y Rimantas Laužackas)
- La reforma de la formación profesional en Polonia (Maria Wójcicka)



Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al Cedefop

- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, EUR 20 más IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 10 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo
de la Formación Profesional
PO Box 22427

GR-55102 Salónica

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos _____

Dirección _____



Revista Europea “Formación Profesional” – Invitación a presentar artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad - particularmente estudios de comparación internacional - en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en castellano, alemán, inglés, francés, y portugués. Tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

La Revista es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). El Cedefop aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea. La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>.

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán tener una extensión de 2000 a 4000 palabras y pueden estar redactados en uno de los 26 idiomas siguientes: los 20 idiomas oficiales de la UE (castellano, checo, danés, alemán, estonio, griego, inglés, francés, italiano, letón, lituano, húngaro, maltés, neerlandés, polaco, portugués, eslovaco, esloveno, finlandés y sueco), los idiomas de los dos países asociados (islandés y noruego), los cuatro idiomas oficiales de los países candidatos (búlgaro, croata, rumano y turco).

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 términos clave (*key words*) en inglés, no incluidos en el título, que correspondan a los descriptores del Thesaurus Europeo de la Formación.

El Consejo de Redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el redactor jefe, Éric Fries Guggenheim, a través del correo electrónico: efg@cedefop.eu.int, en el número (30) 23 10 49 01 11, o el fax (30) 23 10 49 01 17.

Prefacio
Marie-Jeanne Maurage

Investigación

Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos:
las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa
Dimitris Mattheou

Influencia de la formación profesional sobre la situación de adultos
jóvenes en el mercado de trabajo
Åsa Murray y Anders Skarlind

La inserción profesional de titulados superiores desde una
perspectiva educativa
Mariana Gaio Alves

Enseñanza eficaz de competencias a través de Internet:
un ejemplo práctico
Marjolein C. J. Caniels

La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional -
cuando la orientación se convierte en práctica filosófica
Finn Thorbjørn Hansen

Formación y organización del trabajo: el modelo Investigación-Actuación
en una empresa de comercio y distribución
Bernardes Alda y Lopes Albino

**Sección bibliográfica realizada por el Servicio de Documentación
del Cedefop, con el apoyo de los miembros de la Red europea
de referencias y consultas (ReferNet)**
Anne Waniart

Revista Europea "Formación profesional"
Nº 34 enero - abril 2005/I



Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tel. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Espacio internet de información: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)
Por ejemplar EUR 10
Suscripción anual EUR 20



Oficina de Publicaciones
Publications.eu.int

TI-AA-05-034-ES-C

