

revista europea de formación profesional

39

Revista Europea de Formación Profesional

Nº 39 – 2006/3

**Cedefop – Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional**

Dirección postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Espacio internet informativo:
www.cedefop.europa.eu
Espacio internet interactivo:
www.trainingvillage.gr

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

Maquetación y diseño
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grecia

Producción técnica
M. Diamantidi S.A.,
Thessaloniki, Grecia

Printed in Belgium, 2006

Nº de catálogo: TI-AA-06-039-ES-C

Los textos originales se recibieron
antes de julio de 2006.

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

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

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

Las personas interesadas en presentar
un artículo pueden consultar la página
160.

Consejo de redacción

Presidente

Martin Mulder

Universidad de Wageningen, Países Bajos

Miembros

Steve Bainbridge

Cedefop, Grecia

Ireneusz Bialecki

Universidad de Varsovia, Polonia

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, España

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda,
Representante del Consejo de Dirección del Cedefop

Jean-Raymond Masson

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

Teresa Oliveira

Universidad de Lisboa, Portugal

Kestutis Pukelis

Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania

Hilary Steedman

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

Gerald Straka

Grupo de investigación LOS de la Universidad de
Bremen, Alemania

Ivan Svetlik

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Manfred Tessaring

Cedefop, Grecia

Éric Verdier

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

Secretaría de redacción

Erika Ekström

Ministerio de Industria, Empleo y Comunicación,
Estocolmo, Suecia

Ana Luisa de Oliveira Pires

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

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

El Cedefop es un organismo vínculo entre la investigación, la política y la práctica, que ayuda responsables políticos y a profesionales de la práctica de la formación profesional en la Unión Europea a comprender mejor las evoluciones de ésta y extraer así conclusiones para el futuro. Estimula a científicos e investigadores a detectar las tendencias actuales y los cuestiones futuras.

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

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

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

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

ANÁLISIS TEMÁTICA

05

La TIC en la educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática?

Helen Drenoyianni

Una conversación entre dos destacadas figuras de la pedagogía del siglo XX nos brinda la oportunidad de examinar el papel de la tecnología de la información y la comunicación como agente de cambio y antídoto educativo y analizarlo desde la perspectiva de una educación humana y democrática.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

23

Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales nacionales y sectoriales

Simone Kirpal

En este documento se explica que la mayoría de los trabajadores europeos de cualificación intermedia carecen de los recursos y las capacidades necesarios para convertirse en trabajadores emprendedores, un tipo de trabajador que se caracteriza por poseer grupos de competencias individualizados y mecanismos de control internalizados y por otorgar prioridad a los conocimientos transferibles frente a los técnicos.

50

La formación comportamental de los Directivos Superiores en la Administración pública portuguesa

César Madureira

A pesar de todas las lagunas, imprecisiones e incoherencias detectadas en un estudio reciente sobre el "ciclo de formación" en la Administración pública portuguesa, los Directivos Superiores se muestran optimistas sobre el papel de la formación comportamental en el contexto administrativo.

66

Método de las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz de necesidades en materia de cualificación

Georg Spöttl, Lars Windelband

En el estudio se evalúa si los actuales sistemas de identificación precoz son apropiados para definir procesos de formación profesional orientados hacia el futuro. De los resultados del mismo se desprende que los conceptos empleados hasta la fecha se centran principalmente en el análisis de tendencias y la elaboración de pronósticos. La estrategia de identificación precoz en las ciencias de formación profesional que se defiende aquí aspira, por el contrario, a definir con exactitud el trabajo especializado y "transponerlo" al futuro.

87

Análisis económico de la continuación de estudios de los diplomados de carreras técnicas cortas de la enseñanza superior francesa

Bénédicte Gendron

La continuación de los estudios varía según el perfil del estudiante (diploma, especialidad, género...). Puede ser una combinación entre estrategia de formación y de empleabilidad que se alía con la minimización de riesgos (de fracaso en una carrera universitaria) y la maximización de los aspectos competitivos.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

113

Desempleo juvenil. Perfiles de una reflexión psicosocial

Margrit Stamm

La superación del problema ligado al desempleo juvenil representa un gran reto para la sociedad. La respuesta a la pregunta de quién está cualificado vitalmente remite cada vez más a la cuestión de la competencia para superar distintas transiciones. El presente análisis despliega estas tesis sobre la base de la teoría y la práctica de la psicología del desarrollo y la pedagogía social.

ESTUDIO DE CASO

124

Desarrollo profesional de una profesora: la formación para el cambio en la aplicación del trabajo experimental

Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira

Se presenta el proceso de formación que condujo al cambio de práctica de una profesora de ciencias por lo que respecta a la aplicación de trabajo experimental de investigación, así como sus reflexiones inmediatamente después del proceso de formación y cuatro años después de esa experiencia concreta.

L E C T U R A S

140

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).

Comité consultivo de la Revista Europea de Formación Profesional

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

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

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

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

André Kirchberger, antiguo Jefe de la división "Políticas de Formación" de la Comisión Europea - Consultor internacional en temas de Educación/Formación/Empleo

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

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

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

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

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

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

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

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

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

Lisboa – Copenhagen – Maastricht – Helsinki ¿Quo vadis, EFP ?

Eleonora Schmid

Especialista en EFP, Cedefop

En una encuesta entre los directores generales de EFP de este año, la Presidencia finesa ha detectado una "orientación hacia un área europea en el ámbito de la educación y formación profesional (EFP)." Dicha tendencia se inició alrededor de 2002 a raíz del esfuerzo común de los Estados miembros de la UE, los países asociados y candidatos, así como los interlocutores sociales europeos, al objeto de desarrollar, modernizar y mejorar la EFP en Europa (proceso de Copenhagen). Su resultado ha sido dar mayor visibilidad de la EFP como fuerza motriz en el empeño de Europa en pro de la competitividad, un ambicioso objetivo fijado por el Consejo europeo en Lisboa en el año 2000. En Copenhagen, los Estados miembros acordaron asimismo revisar cada dos años los progresos en la consecución de los objetivos allí fijados.

Hace dos años, a raíz de una exhaustiva revisión de la aportación de la estrategia de Lisboa, ⁽¹⁾ el Cedefop había llegado a una conclusión similar sobre la significación del proceso de Copenhagen. Sin embargo, era preciso redoblar los esfuerzos de desarrollo de la EFP, especialmente en el ámbito nacional. ⁽²⁾ Ante la presentación de la segunda revisión a los ministros de educación en Helsinki, el próximo mes de diciembre, la pregunta es: ¿Se han efectuado progresos suficientes desde 2004, cuando en su reunión de Maastricht los ministros de educación se comprometieron a actuar sobre la base de un conjunto de prioridades comunes? ¿Qué mejora puede apreciarse en sentido realista después de estos dos años? ¿Qué nuevas orientaciones podemos esperar?

El objetivo primordial resulta evidente: llevar a cabo reflexiones o trabajos sobre los marcos y sistemas de cualificaciones nacionales, a raíz de la propuesta de un marco europeo de cualificaciones (EQF). Dicho marco tiene por finalidad hacer más transparentes y comparables las cualificaciones nacionales. El EQF, aunque objeto de un controvertido debate en algunos países, se ha vuelto una fuerza motriz en el ámbito nacional. Será interesante comprobar si tendrá una incidencia similar la consulta

⁽¹⁾ Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Informe final a la Comisión Europea. Comisión Europea, 2005

⁽²⁾ Tessaring, M.; Wannan, J. *Cedefop synthesis of the Maastricht study. Vocational education and training – key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004

sobre un sistema de transferencia de créditos para la EFP, un plan para hacer transferibles los resultados del aprendizaje (similar al ECTS ⁽³⁾ de la educación superior).

Pero, ¿cual ha sido el avance de las políticas de EFP en los ámbitos de prioridades acordados desde Maastricht? La información sobre los progresos por país recopilada por el Cedefop incluye la mayoría de las cuestiones esenciales: aseguramiento de la calidad, estándares educativos centrados en resultados de aprendizaje, medidas para las personas con baja cualificación y en desventaja, orientación y asesoramiento, acceso a la EFP continua, etc. Entre los temas menos destacados figuran la imagen y el atractivo de la EFP, los trayectos individualizados y las oportunidades de progreso, la financiación de la EFP y el desarrollo de maestros y formadores. Este último es bastante sorprendente, pues el aseguramiento de la calidad es un asunto prioritario, y los maestros y formadores son los agentes de cambio más importantes. ¿Cómo puede ser de gran calidad la EFP si aquellos que facilitan el aprendizaje siguen siendo un 'ejército olvidado'?

Es evidente la tendencia hacia las estrategias y paquetes de políticas, con la vinculación entre la EFP y las medidas de política de empleo, en particular en los nuevos Estados miembros. Sin embargo, la información sobre las políticas y medidas que recibe el Cedefop de los países tiende a ser o demasiado general o demasiado técnica. Esto hace difícil analizar la situación existente o comprender si los proveedores de EFP, formadores y aprendices aprenden de ella. Sólo unos pocos países se fijan objetivos cuantitativos o cualitativos y tienen una idea clara sobre los indicadores de éxito, que contribuirían a evaluar la efectividad de sus políticas.

En un ámbito tan vasto y complejo como la EFP no es sorprendente que los países pidan más tiempo para consolidar su labor sobre los marcos/sistemas de cualificaciones y las cuestiones relativas a la calidad. En vez de fijar nuevas prioridades, exigen mantener las actuales.

Al mismo tiempo, existe una demanda creciente de más y mejores datos estadísticos sobre la EFP y de más evaluaciones e investigaciones para idear políticas bien enfocadas. Sin embargo, resulta difícil encontrar esta evidencia. Las estadísticas compiladas y analizadas a nivel europeo se basan en datos nacionales que han acordado ofrecer los países. La idea que dan sobre el rendimiento y la financiación de la EFP no puede ser más detallada o precisa que la contribución. También se registra un llamamiento a más investigaciones sobre la EFP para sustentar las conclusiones derivadas del análisis de las políticas.

Sin duda, en Helsinki los ministros acordarán continuar la labor sobre los instrumentos creados a nivel europeo (EQF, ECVET, la red europea de aseguramiento de la calidad en la EFP, EUROPASS). En cuanto al ámbito nacional, podrían pasar a un primer plano áreas hasta ahora olvida-

(3) ECTS = European credit transfer and accumulation system, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html

das, como elevar la imagen de la EFP y hacerla más atractiva. Esto exigiría rutas y vías de progreso más individualizadas, sobre todo las que lleven a la educación superior y las de la propia educación superior, mayor y mejor asesoramiento, aprendizaje reforzado en el puesto de trabajo, acreditación de competencias adquiridas no de manera formal. También exigiría una mejor respuesta a las necesidades del mercado de trabajo, mecanismos de financiación y subvención adecuados, aseguramiento de la calidad, desarrollo de profesores y formadores. Un requisito previo para el éxito del proceso de Copenhague es la participación de todas las personas implicadas en la EFP (responsables políticos, autoridades educativas, interlocutores sociales, órganos sectoriales, proveedores de EFP, maestros y formadores, aprendices, etc.) y el fomento de la colaboración activa. Es de esperar la petición de hacer un mejor uso de los datos estadísticos, en particular de una mejor información sobre financiación, así como la demanda de más investigaciones sobre cuestiones relacionadas con la EFP.

Así pues, les invitamos a examinar las cuestiones nucleares del debate de la política europea de EFP y a utilizar este Diario como plataforma para presentar sus hallazgos.

La TIC en la educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática?

Helen Drenoyianni

profesora de TIC y educación en la Facultad de Ciencias
de la Educación de la Universidad Aristóteles, Salónica

RESUMEN

¿Qué depara el futuro a las escuelas? ¿Qué papel desempeñará la TIC en ese futuro? Para algunos de nosotros, la TIC es un tema emblemático en los debates actuales sobre la reforma educativa? su incorporación a la educación ofrece una mejora significativa de la calidad general de la educación que reciben nuestros hijos. Para otros, esta mejora no se puede materializar en las condiciones educativas actuales, pues el desarrollo de las capacidades liberadoras, dinámicas y emancipadoras del uso de la TIC exige otro terreno, adecuado a una visión humana y democrática de la educación. El presente artículo pretende examinar estas dos perspectivas en un contexto de hechos, cifras y anécdotas reales de las aulas, así como plantear elementos críticos sobre el papel potencial de la TIC en la educación.

Palabras clave

Education,
reform,
curriculum,
information technology,
teaching,
learning

Introducción

A finales de los años ochenta se televisó en Brasil un debate entre Seymour Papert, creador de Logo y figura destacada de la tecnología pedagógica, y Paulo Freire, uno de los filósofos y educadores críticos más destacados del mundo ⁽¹⁾. Al principio de la conversación, cuyo tema principal fue el “futuro de la escuela”, Papert sugirió la existencia de tres etapas “en la relación entre individuo y conocimiento”.

La primera etapa se inicia con el nacimiento del niño, que empieza a aprender de un modo autodirigido, experiencial y exploratorio. Más tarde, dentro de esta misma etapa, el niño parece entrar en una situación diferente desde el punto de vista cualitativo, marcada por un cambio en el proceso de aprendizaje: el aprendizaje mediante la exploración evoluciona hacia un aprendizaje “basado en la palabra de los adultos” que llega a su cenit en la segunda etapa, es decir, en la escuela, momento crítico

(1) Disponible en Internet: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html> [a 2.6.2006].

en que el niño ha de dejar de aprender para aceptar que le enseñen. El aprendizaje mediante la enseñanza y la recepción de depósitos de conocimiento es la principal característica de esta etapa peligrosa y quizá traumática que se podría considerar causante de la destrucción de los instintos de muchos niños. Sin embargo, los que sobreviven a ella aprenden una serie de habilidades que les dan la oportunidad de explorar un universo mucho más amplio y entrar en la tercera etapa. Esta última etapa se podría describir como un retorno al proceso creativo inicial: el aprendizaje vuelve a ser exploratorio y experiencial, forzado por las necesidades, los intereses y las aspiraciones individuales; es creativo y menos verbal.

Freire estuvo de acuerdo con el análisis y la lúcida descripción de las tres etapas presentados por Papert. Comentó que la etapa escolar resulta horrible y que para muchos niños ha sido mala, pero defendió también que la idea de escuela es necesaria y valiosa. Sostuvo que, a lo largo de la historia, la gente ha aprendido antes de enseñar y que ha sido precisamente la realización de la experiencia de enseñar lo que “nos ha enseñado a enseñar” y a inventar la etapa de “aprendizaje mediante la enseñanza”. En esa etapa inventada que llamamos escuela, se supone que el niño parte de la “experiencia del conocimiento común y el sentido común” de la primera etapa y llega a la sistematización del conocimiento que garantiza la continuidad de la búsqueda de conocimientos y la producción de conocimientos que aún no existen. Freire preguntó:

“¿Cómo hacemos la transición esencial del conocimiento común y el sentido común a un conocimiento más metódicamente riguroso de las ciencias sin que una entidad especializada en la materia proporcione la organización adecuada?” (2).

En esta línea de razonamiento, Freire ilustró y explicó su discrepancia con el análisis metafísico del inevitable fin de la escuela realizado por Papert. Papert afirmó que lo que falla en las escuelas es algo absolutamente fundamental. Criticó sus preocupantes efectos en la creatividad, la curiosidad natural y el poder intelectual de los niños y dijo que la semilla del cambio está en los propios niños, que llegarán a rebelarse. Mediante diferentes ejemplos, centró la negativa predicha de los niños a aceptar la opresión de la escolarización en el uso de la tecnología. Para él, la idea de que la tecnología se podría usar para que la escuela progresara es completamente ridícula. La tecnología no mejorará la escuela, sino que la desplazará y destruirá y transformará de un modo absoluto nuestra idea de la entidad escolar (Freire y Papert, 1980s; Papert, 1996a; 1996b). En cambio, para Freire el reto no anunciaba el final de la educación escolar, sino su reconstrucción con la ayuda de todos los que sobrevivieran a ella y escaparan a la muerte cognitiva por ella.

“[El reto] consiste en cambiarla de un modo completo y radical y ayudarla a dar a luz, de un cuerpo que ya no corresponde a la verdad tecnológica del mundo... a un nuevo ser tan real como

(2) Disponible en Internet: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart4.html> [a 2.6.2006].

la propia tecnología... En mi opinión, el problema a que nos enfrentamos hoy es el de la corrección de los errores de la segunda etapa, no todos los cuales son didácticos o metodológicos, pues también los hay ideológicos y políticos" ⁽³⁾.

Sin duda, las ideas, los argumentos y las cuestiones planteadas en esta apasionante e interesante conversación siguen vigentes hoy en día, pues son el hilo conductor de los debates contemporáneos sobre la necesidad de una reforma educativa y el valor y el papel revolucionario del uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la escuela. Cabe destacar que ambas partes, tanto Papert como Freire, se muestran de acuerdo en que las escuelas se han convertido en establecimientos burocráticos tiránicos que promueven una educación basada en el concepto de banco y depósito. Ambas coinciden también en que las escuelas deberían cambiar, y en que la TIC proporciona formas nuevas, complejas y diferentes de saber, aprender, pensar, comunicarse y crear sentido. Con todo, sus explicaciones y análisis de la crisis de la escuela moderna y sus propuestas para abordarla, incluida su percepción del papel de la TIC en estas propuestas, son fundamentalmente diferentes.

Por un lado están quienes, como Papert, encuentran soluciones técnicas, artificiales y metafísicas a problemas pedagógicos arraigados. Para este grupo, la TIC puede desencadenar por sí misma cambios fundamentales en el modo en que los profesores perciben los procesos de enseñanza y aprendizaje y actúan en ellos. La TIC representa el centro del cambio educativo innovador y su incorporación a todos los aspectos de la educación se considera equivalente a la mejora de la calidad, la eficacia y la eficiencia de ésta. Otros, como Freire, intentan comprender los problemas educativos situándolos en un contexto cultural, ideológico y político adecuado. Para este segundo grupo, el cambio educativo no se asimila al cambio del método de enseñanza, sino al cambio de los objetivos, los procesos y las estructuras de todo el sistema educativo. Desde este punto de vista, la TIC se sitúa en el límite del cambio educativo y se conceptualiza al mismo tiempo como tema y como herramienta con capacidades potencialmente humanizadoras, liberadoras y motivadoras. Sin embargo, estas capacidades sólo se pueden materializar y realizar en el contexto de un marco escolar radicalmente diferente que siga, en términos teóricos y prácticos, los principios de una visión de la educación humana y democrática.

En los dos apartados siguientes examinaremos estos puntos de vista. La primera parte aborda la retórica que subyace al papel de la TIC como agente de cambio y como antídoto educativo, examina las premisas socioeconómicas y pedagógicas de este papel en relación con hechos y cifras de la realidad de las aulas y plantea elementos críticos opuestos a la percepción de la TIC como emblema del cambio educativo. La segunda parte aspira a redefinir y abordar de nuevo el papel de la TIC desde un

⁽³⁾ Disponible en Internet: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart2.html> [a 2.6.2006].

punto de vista humano y democrático; se concentra en sus éxitos y reflexiona sobre sus posibilidades liberadoras, que pueden florecer si se integran en marcos educativos progresistas.

Las TIC como emblema de la reforma educativa

Se nos dice y se nos repite cada vez más que las TIC constituyen una prioridad educativa de primer orden, que su uso mejorará la calidad general de la educación que reciben nuestros hijos y que son los máximos vehículos de cambio e innovación en la educación. La retórica que subyace a estas afirmaciones suele comenzar describiendo cómo han cambiado la sociedad, el lugar de trabajo e incluso la vida con la llegada, la evolución y la presencia y utilidad ubicuas de las TIC en prácticamente todos los sectores de la actividad humana. La tecnología se sitúa en el centro de las transformaciones sociales, culturales y económicas sufridas y se considera una de las principales causas que inducen estos cambios y transformaciones. Así pues, se nos recuerda que el uso de la TIC genera por sí mismo una nueva economía muy competitiva y una nueva sociedad de alta tecnología, que solemos llamar sociedad de la información o del conocimiento, donde el conocimiento y la información se valoran como piedras angulares del desarrollo económico y la productividad y se precisa un nuevo tipo de ciudadano y un nuevo tipo de trabajador con aptitudes, capacidades y conocimientos notables.

"La tecnología y la comunicación avanzada han transformado el mundo en una comunidad global... En este entorno, los empresarios valoran a los demandantes de empleo que pueden adquirir nuevos conocimientos, aprender nuevas tecnologías y procesar información, tomar decisiones y comunicarse rápidamente" (*Partnership for 21st century skills*, 2003, p. 6-7).

En este contexto, la tecnología se trata como una entidad autónoma o una fuerza exterior, similar a un fenómeno natural (o tal vez a un desastre natural) que activa la sociedad y la economía. Tiene la fuerza necesaria para redefinir qué es el conocimiento y qué significa ser un entendido, y, como consecuencia inevitable, sirve de estímulo para rediseñar y reinventar la educación.

La retórica describe además la educación como ineficaz, a menudo conceptualizada como la transmisión de conocimientos a los alumnos. Las escuelas no consiguen preparar a los niños para su futuro papel de ciudadanos, trabajadores y profesionales, pues no logran dotarlos del conocimiento, las aptitudes y las actitudes que les permitirán ser eficientes, eficaces y competitivos en este mundo que cambia tan rápidamente. Esta visión de la educación como un "producto de consumo" y el discurso que confiere poderes al "trabajador del futuro-consumidor-alumno" lleva necesariamente a reconsiderar las prioridades, los medios y los fines de la educación

(Apple, 2001). Se cree que unos niveles académicos más altos, unos currículos nacionales más rigurosos, el mayor uso de pruebas nacionales condicionadas por los resultados y la insistencia en la responsabilidad de los estudiantes, profesores y escuelas, son la solución a los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que arruinan la educación (Apple, 1993; Sheldon y Biddle, 1998). Una de las principales recomendaciones que formulan los promotores de estas acciones es hacer especial hincapié en el uso de la TIC como símbolo de una educación y una vida modernas, sofisticadas y de calidad. Evidentemente, la paradoja que esconden estas propuestas es que la TIC se proclama al mismo tiempo agente de cambio inductor de múltiples crisis y antídoto o solución a los problemas sociales, económicos y educativos establecidos por esas crisis.

“La TIC cambia de un modo fundamental nuestra manera de vivir, aprender y trabajar. A resultas de estos cambios, las herramientas tecnológicas y la aplicación creativa de la tecnología adquieren capacidad para aumentar la calidad de vida mejorando la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, la productividad de la industria y los gobiernos y el bienestar de las naciones”
(*Educational Testing Service*, 2002, p. 3).

Esta línea de razonamiento sugiere que la incorporación de la TIC a los diferentes aspectos de la educación es de hecho ineludible para todas las naciones que deseen acrecentar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

“La mejora de la calidad de la educación mediante la tecnología Internet y multimedia constituye una de las prioridades de la cooperación europea. Todas las escuelas y todas las clases deberían disfrutar de un elevado nivel de informatización, todos los profesores deberían ser capaces de usar la tecnología para optimizar sus métodos de trabajo y todos los jóvenes deberían estar preparados para ampliar sus horizontes usándola cómodamente pero con el espíritu crítico necesario. Estos objetivos se encuentran entre las prioridades para 2010 que los sistemas educativos y formativos de los países de la Unión Europea se han fijado en seguimiento de la estrategia de Lisboa” (Eurydice 2004, p. 3).

El elevado nivel de los gastos e inversiones que se están realizando para equipar los centros educativos con TIC y para formar a los educadores en su uso se justifica con la adopción de dos tipos de premisas: las socioeconómicas y las pedagógicas. Las premisas socioeconómicas cuentan con un fundamento lógico de eficiencia social y económica para la educación y promueven la opinión de que el uso de la TIC en las escuelas aumentará la productividad del profesorado y el alumnado y dotará a los trabajadores del futuro de capacidades tecnológicas. El uso de la TIC puede simplificar y modernizar las tareas administrativas y de gestión, facilitar y mejorar la preparación de los profesores y de las lecciones, acelerar la comunicación entre padres, alumnos, profesores, escuelas y autoridades y organizaciones educativas y mejorar su efectividad, y aumentar la

eficacia de la evaluación mediante las pruebas y calificaciones electrónicas. Así pues, las escuelas se pueden beneficiar de las mejoras de productividad que la TIC ha aportado a las empresas y “trabajar más con un coste menor” (Cuban, 2001, p. 13). Al mismo tiempo, dado que el mercado de trabajo valora enormemente las capacidades y los conocimientos tecnológicos, que garantizan empleos bien pagados y una movilidad social ascendente, la introducción de competencias en TIC se convierte en una necesidad. Las premisas pedagógicas se centran en el papel que puede desempeñar la TIC en la revolución de los métodos de enseñanza y aprendizaje. El uso de la TIC puede transformar la educación haciendo que la enseñanza y el aprendizaje pasen a basarse en proyectos, se flexibilicen, se orienten a las capacidades, resuelvan problemas, se individualicen y se centren en el niño. Su uso puede servir como impulsor y facilitador de un cambio radical de los currículos: ayuda a los estudiantes a aprender con autonomía, motivación e independencia, refuerza la interacción y la cooperación, posibilita un entendimiento más profundo, proporciona entornos de aprendizaje ricos en información y permite a los profesores actuar más como tutores, desempeñando una función de respaldo y guía, y no tanto como conferenciantes.

El número de investigadores y educadores que creen que la mayor parte de estas premisas, y en especial las socioeconómicas, carece de fundamento, va en aumento. Opinan que la tecnología se puede considerar un “régimen poderoso, impuesto por una confluencia de fuerzas ajenas a la educación” (Noble, 1998, p. 281) y representa “otra manera de aplicar la lógica económica a las escuelas”, tratándolas como “un mercado potencial o una cartera de clientes” y el semillero de una “cartera de clientes futuros” (Bromley 1998, p. 8; Apple, 1998; Cuban, 2001). Pese a las fuertes objeciones manifestadas, la retórica de la TIC ha logrado adelantar el acceso de un amplio sector de la población a la tecnología, alarmar a las comunidades educativas, los padres y las autoridades y acelerar la introducción de la TIC en prácticamente todos los centros educativos. Cifras internacionales recientes revelan que la integración de la TIC se encuentra en el centro de las políticas educativas nacionales y que los niveles de informatización escolar y familiar siguen subiendo (OCDE, 2001; Eurydice, 2001). En particular, el último informe Eurydice (Eurydice, 2004), que incluye datos empíricos de las encuestas PISA 2000 y PIRLS 2001, señala que:

- La TIC forma parte del currículo obligatorio de los alumnos de casi todos los países europeos. En las escuelas de primaria se tiende a tratar la TIC como una herramienta educativa, mientras que en secundaria se considera tanto una herramienta como una asignatura propiamente dicha;
- En la mayoría de los países, la experiencia inicial de formación del profesorado de primaria y secundaria incluye formación básica en el uso de la TIC con fines educativos;
- En la mayor parte de los países europeos, el promedio de alumnos por ordenador oscila entre cinco y veinte entre los estudiantes de 15 años,

pero países como Bulgaria, Grecia, Portugal y Rumanía presentan una proporción elevadísima que tratan de reducir. El nivel de informatización escolar suele ser un reflejo del nivel de informatización doméstica, pero hay países (una vez más, Bulgaria, Grecia, Portugal y Rumanía) donde, pese a que abundan los ordenadores domésticos, las instalaciones escolares no están muy desarrolladas.

Estos datos podrían sugerir que el problema del acceso a las instalaciones de TIC y la experiencia en el ámbito de la TIC se está resolviendo a ritmo lento pero constante. Sin embargo, el acceso sólo constituye una parte del problema, y el uso de la TIC, especialmente de un modo innovador, es otro totalmente diferente. Según el mismo informe Eurydice (Eurydice, 2004):

- Casi la mitad de los alumnos de primaria declaran que no usan la TIC en la escuela nunca o casi nunca. La frecuencia del uso de ordenadores aumenta notablemente en la educación secundaria.
- La mayor parte de los alumnos de 9 o 10 años de edad señala que las dos actividades informáticas más frecuentes en la escuela consisten en escribir con un procesador de textos y buscar información.

Respecto al aumento de la frecuencia del uso de la TIC entre los menores de 15 años, la mayor parte de los centros de secundaria trata la TIC como una asignatura aparte, si bien cabe señalar que los usos innovadores previstos por la mayoría de sus promotores no son la escritura y la búsqueda de información. De hecho, cada vez son más los investigadores académicos que, en relación con una gran parte de las escuelas, describen el uso escolar de la TIC como bastante decepcionante y reconocen la gran distancia que existe entre el acceso a la TIC, su uso y su uso de calidad en las escuelas (Murphy y Beggs, 2003; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Williams et al., 2000; Pelgrum y Anderson, 1999; Cuban, 1999). Los resultados del estudio de Cuban sobre las escuelas de Silicon Valley (Cuban, 2001) son similares a los publicados por diversos investigadores de la educación en Europa y otras partes del mundo:

- En comparación con el pasado, los estudiantes y profesores disponían de un acceso muy superior a las TIC tanto en sus hogares como en la escuela. Sin embargo, el uso de la TIC en las aulas seguía siendo desigual y escaso. Más de la mitad de los profesores no usaba ordenadores en sus aulas y menos del 5 % de los estudiantes declaraba tener experiencias tecnológicas significativas en la escuela;
- La mayor parte de los profesores no hacía uso de la TIC en sus prácticas curriculares. Menos del 5 % integraba el uso de la TIC en la enseñanza de las asignaturas escolares. La mayoría de los usuarios de TIC consideraba que las actividades informáticas constituían un enriquecimiento o un valor añadido y el uso de la mayoría de los estudiantes era marginal en relación con sus principales tareas de aprendizaje. El uso de los estudiantes se limitaba a completar tareas, buscar información en CD-ROMs e Internet, mientras que el de los profesores se restringía principalmente a la planificación y la preparación de las

clases, la comunicación con colegas y con padres y la realización de tareas administrativas;

- La mayor parte de los profesores consideraba que el mayor acceso de los estudiantes a la información constituía una "mejora espectacular de su labor docente" (Cuban, 2001, p. 94), pero los cambios aportados por el uso de la TIC eran graduales y se centraban en tareas comunicativas y administrativas. No se ha producido ninguna revolución a consecuencia del uso de la tecnología y "la inmensa mayoría de los profesores usaba la tecnología más a modo de apoyo de los modelos de enseñanza existentes que para innovar" (Cuban, 2001, p. 134).

Algunos investigadores y educadores explican estos resultados hablando de una "revolución lenta" o una "evolución lenta", mientras que otros tienden a insistir en las condiciones de un uso provechoso e innovador de la tecnología. En cualquier caso, casi todos proponen que se siga fomentando a ultranza y que se realice una inversión considerable en formación, desarrollo de software y adquisición de equipos (Eurydice, 2004; Reynolds, et al., 2003; Kozma, 2003; OCDE, 2001; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Scheuermann, 2002).

Las explicaciones que se dan son en gran parte confusas. Al concentrarse en los profesores, los estudiantes y el equipamiento escolar, definen el problema educativo y su solución de un modo que responde a necesidades, valores, ideas y resultados dados. Para Papert, por ejemplo, resultados como los que hemos mencionado ilustran cómo la reforma que trata de cambiar la escuela se ve, a fin de cuentas, cambiada por la escuela. Según él, la escuela es un "organismo vivo" que "se resiste por naturaleza a la reforma apropiándose o asimilándola a sus propias estructuras" y "al hacerlo, apacigua a los reformadores y a veces consigue aprehender algo de lo que están proponiendo" (Papert, 1996a; 1996b). Si es así, la solución radica en la sustitución de la escuela por otro tipo de estructura.

Las nuevas tecnologías educativas siempre han estado cargadas de propiedades y disposiciones pedagógicas notables y se suelen considerar la solución a todos los males de la educación. En la realidad, los medios y herramientas pedagógicos sólo pueden fortalecer, promover y reforzar los objetivos educativos, contenidos curriculares y métodos establecidos (Tsiakalos, 2002). Como eso es lo que se espera que hagan, normalmente su uso se asimilará a las prácticas y estructuras educativas actuales.

Sin embargo, las nuevas tecnologías se han creado a consecuencia del avance científico. Aunque podrían tener sus propios recursos y características, no pueden llegar a ser autónomas ni entenderse aisladas de contextos y dinámicas sociales, económicos y políticos más amplios y poderosos (Bromley, 1998; Apple, 1998). Conforme se asimila su uso educativo, también reflejan los problemas socioeconómicos contemporáneos y las condiciones educativas existentes, y en cierta medida influyen en ellos. Así pues, la incorporación y el uso de la TIC en la educación podrían, por ejemplo, reflejar:

- La centralización de propósitos y objetivos educativos oficiales y la rigidez de los programas escolares;
- El carácter multidisciplinario de la organización del contenido y las opiniones epistemológicas, económicas e ideológicas sobre el conocimiento de las asignaturas;
- Los enfoques más tradicionales, conservadores y faltos de imaginación de la enseñanza y el aprendizaje;
- Los efectos de un proceso que podría llamarse “descualificación”, que evidencia el alejamiento de los profesores de la idea de las tareas de enseñanza y aprendizaje, así como la reducción de su papel a una función meramente ejecutiva.

El uso de la TIC podría también influir más en el proceso de “descualificación” mediante la presencia ubicua de materiales y recursos electrónicos ya preparados. Podría hacer patente la carga creciente y la intensificación del trabajo de los profesores e insistir aún más en ellas convirtiéndose en una competencia añadida importante que tendrían que aprender a usar. Por último, el uso de la TIC podría sacar a la luz desigualdades de clase, raciales y de género y, mediante la noción de brecha digital, incluso ahondar y acentuar las divisiones sociales.

Así pues, surge la siguiente pregunta: si esto es todo lo nuevo, transformador y revolucionario que la TIC aporta a la educación, ¿por qué preocuparse por ella?

El lado más brillante del uso de la TIC en la educación

La opinión negativa de la introducción y el uso de la TIC en la educación no es la única posible. Hay historias de éxito que apuntan a diferentes posibilidades alternativas y progresistas:

A Michael, de 8 años, le costaba leer y escribir. A menudo pegaba a otros niños en clase y fuera de clase. Un día, tras un incidente grave, Michael confesó a su profesor que estaba muy enfadado desde hacía tiempo, porque casi no veía a su padre, que vivía lejos de él y de su madre. El profesor le enseñó a usar el correo electrónico en la escuela, para que se mantuviera en comunicación con su padre. En seis meses, Michael empezó a leer con fluidez y a escribir correctamente.

Unos estudiantes de una región desfavorecida de Sao Paulo que trabajaban en un proyecto sobre conexiones de energía seguras, visitaron el archivo de un conocido periódico para hacer unas investigaciones, y descubrieron que la mayor parte de los artículos publicados sobre su comunidad estaba relacionada con la violencia, la pobreza, el tráfico de drogas, los incendios debidos a conexiones de energía ilegales y los accidentes. Salieron de allí preocupados, tristes y decepcionados por la imagen que la gente tenía de su comunidad y por cómo presentaban los medios de co-

municación sus vidas, sus méritos y sus valores. Pensaron que la mayoría de la gente los consideraría una panda de holgazanes de los suburbios. Optaron por reaccionar con coraje: si la prensa no era justa con su comunidad, crearían su propio periódico escolar para mostrar a la gente todas las cosas buenas que sucedían allí. Usando tecnología digital diseñaron y produjeron su publicación e incluso realizaron un análisis de viabilidad económica. Su periódico tenía además un suplemento con un número especial sobre conexiones de energía ilegales e inseguras, que habían causado incendios, apagones y varias muertes en la comunidad. Publicando información e imágenes sobre conexiones seguras e inseguras, informaron a la gente y les ayudaron a que las conexiones de sus casas fueran más seguras. (Resumen de Blistein y Cavallo, 2002).

Estas historias y otros cientos de ellas, dispersas por libros, artículos e Internet, nos dicen algo diferente sobre la informática educativa. Representan la proyección de las esperanzas y las posiciones de un elevado número de investigadores, padres y educadores que ven en la TIC “un soplo de aire fresco” y “una oportunidad para liberar al estudiante, democratizando y humanizando la escuela”. Desde esta posición, las TIC se perciben como una colección de artefactos culturales poderosos, trastos sugestivos y herramientas intelectuales que apoyan el trabajo colectivo, pueden estimular a los estudiantes más desmotivados y desanimados y permiten a los desfavorecidos acceder al aprendizaje y “participar activamente en la producción de la cultura creando sus propias formas culturales e interviniendo en debates sobre cuestiones públicas” (Kellner, 2000, p. 206). El uso liberador de la TIC en el hogar y en la escuela mejora y permite una serie de actividades humanas intrínsecamente placenteras, como el desarrollo de ideas y la construcción de cosas, la expresión multimodal y multisemiótica, una interacción crítica, desafiante y a veces provocadora y la creación de significado mediante la comunicación, el cuestionamiento y la investigación.

Con estas metáforas en mente, son muchos los defensores de la TIC que insisten en que la incorporación de éstas acabará planteando retos significativos a la educación. En su opinión, historias de éxito como las que hemos descrito desencadenarán reflexiones sobre pedagogía y debates sobre el papel de la escuela y el de los profesores. De este modo, la TIC actuará como un catalizador de las creencias y los pensamientos pedagógicos de los profesores, perturbará las rutinas establecidas e impulsará un cambio radical hacia las prácticas de enseñanza y aprendizaje progresistas. Lamentablemente, esta visión revolucionaria aún no se ha hecho realidad. Si bien el interés por debatir el papel transformador de la TIC en la educación ha crecido de forma exponencial, poco ha cambiado en la realidad de la mayoría de las aulas; por eso no son sólo los profesores los que han de evolucionar, sino todo el sistema educativo. La lúcida descripción de Bromley de esta necesidad resulta reveladora:

“Aunque incluso en las condiciones actuales florecerán historias de éxito aisladas, como semillas que germinan en las grietas del

statu quo, es improbable que lleguen por sí mismas a tener un efecto muy duradero. Para que estos brotes prosperen en un mosaico fértil de prácticas alternativas, será necesario modificar el terreno" (Bromley, 1998, p. 22).

Sin duda, el punto de vista liberador del uso de la TIC sólo se puede hacer realidad en el contexto de marcos pedagógicos alternativos que:

- Valoren la autonomía, la flexibilidad y la diversidad,
- Basen la educación en las necesidades, los intereses y las aspiraciones de los estudiantes,
- Fomenten el entendimiento, la reflexión y el análisis,
- Se apoyen en diseños y prácticas curriculares interdisciplinarios e integrados,
- Sigan enfoques de enseñanza y aprendizaje basados en proyectos, centrados en los niños, holísticos, antirracistas, experienciales y participativos.

Pero, ¿cómo es exactamente un marco educativo progresista en lo que se refiere a la TIC? Las controvertidas y profundamente arraigadas diferencias entre los dos episodios siguientes pueden inducir a la reflexión sobre esta cuestión.

Episodio 1: Cuando los niños entran hoy en clase, uno de ellos grita: "¿Vamos al laboratorio hoy?", y el profesor responde: "Tenemos que acabar estas fichas y volver a oír las cintas...". Evidentemente, al enterarse de que tienen que trabajar en papel los alumnos empiezan a protestar, uno de ellos en voz bastante alta: "Este hombre es más aburrido...", "Odio esto, es un rollo", "Siempre tenemos que hacer lo mismo", "No soporto esta clase", "Esto no es clase de informática, no tocamos los ordenadores... sólo aprendemos a apretar un botón" (refiriéndose a la grabadora). Un alumno se vuelve a uno de nosotros y, aludiendo a las fichas de trabajo, protesta: "Esto ya lo hemos hecho... quizá con otras palabras, pero ya lo hemos hecho". Aunque los estudiantes se quejan de las cintas y las fichas de trabajo, no perturban la rutina de la clase... Los profesores no les hacen caso o banalizan la cuestión. Consideran normal que los adolescentes muestren cierto negativismo en la escuela y se rebelen. (Apple y Jungck, 1998, p. 144).

Episodio 2: Mientras trabajamos en este asunto, nos costó que participasen adolescentes mayores, y en especial varones. Había bastantes que empezaban, pero, tras una experiencia inicial, abandonaban. Nos extrañaba que no se interesasen por las aplicaciones estándar, como procesadores de texto y gráficos, ni aun presentadas como cualificaciones laborales, y los juegos de simulación no parecían suficientemente atractivos. Cuando empezamos con las tiras cómicas pensamos que la suerte nos había sonreído, pero al ver que no les dejábamos hacer porno, perdieron el interés. Hasta la fecha, los mayores éxitos los hemos cosechado con la llegada de los multimedia.

A dos o tres chicos... se les ocurrió crear una especie de guía de teléfonos electrónica de Harlem. Empezaron con un plano del metro y

texto sobre qué se podía encontrar en la zona de cada estación (y qué se debía evitar), junto con unas imágenes escaneadas del lugar. La idea cuajó y el grupo inicial ya se ha ampliado mucho más de lo previsto. El proyecto también ha crecido. Sus creadores lo llamaron *What's Homey about Harlem*, y se ha convertido en mucho más que un plano del metro con anotaciones: ahora muestra dónde vive cada uno de ellos, contiene imágenes de sus familias y amigos y de algunos sitios de los alrededores y algunos de ellos han usado una cámara de vídeo para hacer entrevistas en vivo y han incluido segmentos de sus vídeos en la guía. Cada uno trabaja en lo que le resulta más gratificante; todos aprenden los procesos de integración de su trabajo en una única base de datos multimedia. Y lo mejor de todo: vuelven y traen a otros chicos con ellos". (Stone, 1998, pp. 189-190).

Estos episodios presentan modestas similitudes y varias diferencias. Para empezar, ambos tienen lugar en marcos educativos, por lo que sus principales actores son profesores y estudiantes; además, los incidentes comparten el objetivo educativo, relacionado con el desarrollo de competencias en informática. Sin embargo, cada marco lo define de un modo diferente, y esas definiciones diferentes se traducen a su vez en enfoques contrapuestos de la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso del episodio 1, la informática se considera una asignatura académica con un conocimiento del contenido que se ha de cubrir y depositar en las mentes de los alumnos. Así se planificó una unidad de informática de diez días de duración que, por presiones de organización, consistió en dos tiras de película, un currículo que se había adquirido ya preparado con lecciones grabadas en una cinta y las fichas de trabajo correspondientes. En el extracto quedan claros la insatisfacción, el enfado y la desmotivación de los estudiantes. Se les obligó a pasar la mayor parte del tiempo sentados en clase, sin moverse y escuchando unas grabaciones que les transmitían información sobre la historia de la informática, el funcionamiento de los ordenadores, la descripción de los dispositivos de entrada y de salida, las características de la programación en BASIC y los efectos de los ordenadores en la sociedad. De los diez días que duró la unidad, los que más disfrutaron los estudiantes fueron los tres que pasaron en el laboratorio de informática. En la última sesión realizaron una breve prueba de evaluación.

El episodio 2 se desarrolla en un marco educativo informal: un centro informático de una comunidad. En este caso, las competencias en informática se consideran una colección de conocimientos y habilidades que uno puede optar por adquirir y desarrollar si le llaman la atención. No se trata de una colección predeterminada, sino que está construida personalmente; por lo tanto, no hay normas ni objetivos que cumplir, no se han de realizar pruebas ni exámenes, no hay conferencias ni libros de texto, grabaciones ni fichas, ni tampoco profesores que supervisen cómo avanzan los estudiantes. Es un lugar de conversación e intercambio de ideas donde la gente va voluntariamente para dominar la tecnología como

una herramienta personal, porque quieren y porque se consideran capaces de aprender algo que les puede ser útil en la vida. Por lo tanto, los visitantes y los participantes eligen y controlan completamente lo que quieren saber sobre la tecnología digital y cómo aprenderlo. Los profesores están para ayudar a la gente a identificar qué quiere aprender y ayudarlo a lograrlo.

Una gran parte de los procesos y estructuras escolares descritos en el episodio 1 constituye uno de los modelos de educación más faltos de imaginación, repetida y severamente criticado por hacer de la escuela un sistema anticuado y un organismo opresivo que malgasta las vidas de los jóvenes, acaba con su creatividad y, por definición, excluye a los más vulnerables de la osada, exploratoria y placentera experiencia del aprendizaje. En cambio, muchos de los atributos de los centros informáticos de comunidades, como ya se ha visto en diversos proyectos relacionados con las TIC y centrados en la capacitación y el desarrollo comunitarios (Dillon, 2002), son inherentemente comparables a las características de una escuela humana y democrática. En un entorno experiencial se intenta adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades y los intereses de cada estudiante, así como ayudarlos a colaborar en pro de objetivos comunes. De este modo, todo el mundo puede participar y nadie queda excluido. El respeto de la diferencia y la diversidad se hace evidente y el libre flujo de ideas se valora sobremedida. La homogeneidad no es una necesidad, pues el currículo "no forma parte de tradiciones selectivas ni de una visión particular del conocimiento legítimo" (Apple, 1993), sino que es lo que los participantes hacen de él mediante sus elecciones personales, que, sin duda, son un reflejo de necesidades, historias y culturas personales y comunitarias.

Es evidente que esta línea de razonamiento no defiende la idea de que las escuelas deberían convertirse en centros de comunidades, pero conviene señalar que las escuelas deberían funcionar como "centros de aprendizaje" (Halfpap, 2001). De este modo podrían aprender mucho del carácter informal, la libertad, la capacidad colectiva y los atributos participativos de un centro de una comunidad. En el contexto de una educación humana y democrática, se puede considerar que el papel de la TIC presenta dos facetas:

- La TIC constituye por sí misma un tema educativo interesante e importante, una de las "llaves" necesarias para "abrir" el mundo, entenderlo y participar en él;
- El uso de herramientas de la TIC puede aumentar, promover y ampliar las prácticas de un marco educativo humano y democrático.

En particular, la evaluación, el análisis crítico y la consideración reflexiva del paisaje tecnológico cambiante de la economía y las implicaciones culturales, sociales y educativas provocadas con el uso de las TIC en la actividad humana se pueden considerar cuestiones de importancia notable. La consciencia de la participación de la TIC en la construcción del poder y la consideración de las exclusiones y opresiones introducidas por su

uso pueden hacer comprender problemas sociales mayores que surgen durante la vida de los estudiantes, tanto desde el punto de vista individual como desde el colectivo, y podrían ayudarles a potenciar el desarrollo de un futuro tecnológico más humano.

En este contexto, las competencias en TIC se mejoran con una fuerte dimensión crítica, lo que provoca el escepticismo de los estudiantes y pone constantemente en duda las suposiciones y los discursos tecnológicos. Además, las competencias en TIC se podrían considerar parte de una serie de competencias críticas múltiples (Drenoyianni y Mylona, 2004) que exigen a los estudiantes “leer” sus mundos sociales y culturales y “escribir” su contribución a ellos.

“No cabe duda de que la educación debería tener en cuenta la nueva cultura multimedios y enseñar a leer los nuevos entornos informáticos y multimedios e interactuar con ellos como parte de las nuevas formas de competencias. Tal esfuerzo formaría parte de una nueva pedagogía crítica que intenta capacitar a los individuos críticamente, para que puedan analizar y opinar sobre la tecnocultura emergente, así como participar en sus sitios y foros culturales” (Kellner, 2000, p. 211).

Por lo tanto, las competencias en TIC se podrían desarrollar mediante la experimentación y la exploración a medida que los estudiantes se dedican a elaborar, analizar, interpretar, comunicar y evaluar desde un punto de vista crítico palabras, imágenes, vídeos, sonidos y contenidos multimedios. Pero también se puede desarrollar a través del juego espontáneo y la investigación libre de las posibilidades tecnológicas disponibles en algún proyecto de colaboración.

“Había dos alumnas de quinto curso, Monalisa y Gleidiane, a quienes no entusiasmaba el Lego, pero a las que las artes y la fotografía les gustaban mucho. El primer día Monalisa hizo un dibujo. Después empezaron a explorar el resto del material y a moldear pequeñas figuras y muebles. Decidieron construir una casa donde pondrían esos muebles para hacer una animación en plastilina. Ellas estaban entusiasmadas, pero yo sentía cierta inquietud: en la casa no había nada tecnológico, no había robótica, ni programación, ni aparatos digitales. Nos interesamos en esas tecnologías porque abren muchas posibilidades que los materiales convencionales no ofrecen. Sentí la tentación de sugerirles algunas ideas sobre cómo integrar la robótica en la casa, pero me pareció que sería una imposición por mi parte. Entonces pasó algo más: a otras dos chicas, Mauriza y Edilene, se les ocurrió introducir la robótica en la casa: una puerta principal automática y temporizadores para las luces, para ahorrar energía. Las creadoras originales de la casa siguieron con ellas durante un par de horas, pero después decidieron dejarlas y seguir pintando... Esto demuestra que disponer de diversas herramientas de expresión y un espacio agradable brinda nuevas posibilidades de colaboración real. La fructífera colaboración entre las “chicas arquitectas” y las “chicas ingenieras” constituye un ejemplo de la sinergia que puede surgir en estos entornos.

Ninguno de los grupos renunció a su propiedad de la idea y el proyecto, sino que estuvieron de acuerdo en compartir el crédito para un trabajo colectivo, al que cada una contribuyó con lo que más le interesaba. De hecho, es así como trabajan los adultos en los proyectos, pero es una manera muy poco frecuente de trabajar en la escuela" (Blikstein y Cavallo, 2002).

Este incidente nos lleva al segundo papel importante que la TIC puede desempeñar en un marco educativo humano y democrático. No cabe duda de que su uso puede ampliar, favorecer y promover las prácticas, experiencias y estructuras humanas y democráticas ofreciendo a los estudiantes y profesores un dilatado conjunto de medios y herramientas de expresión, interacción, creación, reflexión, análisis, construcción, comunicación y creación de significado. A este respecto, la tecnología digital se usa siempre que existe un fin indicado para ello, cuando los estudiantes deciden emplearla y consideran que es la mejor herramienta posible o el mejor medio a su alcance. En esta línea de pensamiento, las tecnologías constructivas, dinámicas y expresivas, además de brindar maneras de abordar la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista de la colaboración, a partir de la investigación y centrándose en los niños, pueden dar acceso a contenidos controvertidos, culturas contradictorias e ideas, valores y géneros diferentes. Esto abre la ventana de los estudiantes al universo, con lo que pueden explorar y entender sus geografías sociales, culturales e históricas y compararlas con otras. Por último, algo que quizás sea aún más importante: las tecnologías digitales permiten la creación, producción y difusión de los contenidos, las construcciones del conocimiento y las proyecciones del mundo que se forman los estudiantes.

Resulta irónico, pero se ha de admitir que un número considerable de niños de todo el mundo ya se han percatado de muchas de las capacidades liberadoras y creativas del uso de la TIC. Son los niños y adolescentes que hablan de sí mismos y de sus vidas en sus páginas web, que interactúan, se comunican y crean comunidades virtuales y hermandades participando en juegos, grupos de debate y chats, que adquieren habilidades y conocimientos valiosos, y no sólo técnicos, simplemente jugando con contenidos y equipos digitales y explorando los mundos de la tecnología. No obstante, cabe señalar dos cosas sobre estas experiencias:

- Son las experiencias de un grupo de niños, no de todos;
- La mayor parte de lo que estos niños hacen, aprenden, realizan y experimentan con las herramientas de la TIC no tiene lugar dentro de la escuela, sino fuera.

Esta línea de razonamiento, sumada a las anécdotas escolares de las lecciones de informática grabadas en cintas, puede llevar a algunos de nosotros a concluir que la TIC revolucionará la educación provocando la desaparición de las escuelas. A otros, la triste historia de los estudiantes en la clase de informática les recuerda lo inútil que puede resultar integrar el uso de la TIC en las prácticas y estructuras de un sistema educativo ti-

ránico y rígido. Afortunadamente, hay otras anécdotas, como la de Michael, las de las niñas arquitectas e ingenieras, los estudiantes de Sao Paulo y los adolescentes de Harlem, que alimentan nuestra esperanza y nuestra idea de que el uso de la TIC en la educación constituye una posibilidad única de revitalización de la escuela, una oportunidad notable para una educación humana y democrática.

Bibliografía

- Apple, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, Vol. 95, No 2, 1993, p. 222-241.
- Apple, M.; Jungck, S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology, and control in the classroom. In Bromley, H.; Apple, M. (eds). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Apple, M.W. Teaching and technology: the hidden effects of computers on teachers and students. In Beyer, L.E.; Apple, M.W. (eds). *The curriculum: problems, politics and possibilities*. New York: State University Press of New York, 1998.
- Apple, M.W. *Educating the 'right' way: markets, standards, God and inequality*. London: Routledge Falmer, 2001.
- Blikstein, P.; Cavallo, D. Technology as a Trojan horse in school environments: the emergence of the learning atmosphere (II). In *Proceedings of the interactive computer aided learning international workshop*. Carinthia Technology Institute, Villach, Austria, 2002. Disponible en Internet: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/papers/BliksteinCavallo-TrojanHorse-ICL2002.pdf> [a 24.5.2006].

- Bromley, H. Introduction: data-driven democracy? Social assessment of educational computing. In Bromley, H.; Apple, M. (eds). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Cuban, L. The Technology puzzle: why is greater access not translating into better classroom use? *Education Week*, August 4, 1999.
- Cuban, L. *Oversold and underused: computers in the classroom*. London: Harvard University Press, 2001.
- Dillon, B. Las TIC, la formación por vía electrónica y el desarrollo local. *Revista Europea (de) Formación Profesional*, Nº 27, 2002, p. 64-69.
- Drenoyianni, H.; Mylona, I. Commenting on the nature and attributes of ICT in education. In Chang, M. et al. (eds). *Proceedings of international conference on education and information systems: technologies and applications*, July 21-25, 2004. Orlando, Florida: 2004.
- Educational Testing Service. *Digital transformation: a framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2002.
- Eurydice. *ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems*. Brussels: Eurydice, 2001.
- Eurydice. *Key data on information and communication technology in schools in Europe*. Brussels: Eurydice, 2004.
- Halfpap, K. Hacia la formación para el futuro: algunas experiencias prácticas. *Revista Europea (de) Formación Profesional*, Nº 23, 2001, p. 57-64.
- Kellner, D. Multiple literacies and critical pedagogies: new paradigms. In Trifonas, P.P. (ed.). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education and the discourse of theory*. London: Routledge, 2000.
- Kozma, R.B. Technology and classroom practices: an international study. *Journal of research on technology in education*, Vol. 36, No 1, 2003, p. 1-14.
- Murphy, C.; Beggs, J. Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school. *British journal of educational technology*, Vol. 34, No 1, 2003, p. 79-83.
- Noble, D. The regime of technology in education. In Beyer, L.E.; Apple, M.W. (eds). *The curriculum: problems, politics and possibilities*. New York: State University Press of New York, 1998.
- OCDE. *Learning to change: ICT in schools*. Paris: OECD, 2001.
- Papert, S. The future of school [1980s] In *Works by Seymour Paper [website]*. Disponible en Internet: <http://www.papert.org> [a 24.5.2006].
- Papert, S. Why school reform is impossible [1996a]. In *Works by Seymour Paper [website]*. Disponible en Internet: <http://www.papert.org> [a 24.5.2006].
- Papert, S. School's out?. [1996b]. In *Works by Seymour Paper [website]*. Disponible en Internet: <http://www.papert.org> [a 24.5.2006].

- Partnership for 21st century skills. Learning for the 21st century: a report and mile guide for 21st century skills. [sitio web]. Disponible en Internet:
http://www.21stcenturyskills.org.index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=42 [a 24.5.2006].
- Pelgrum, W.J.; Anderson, R.E. (eds). *ICT and the emerging paradigm for lifelong learning*. Amsterdam: IEA, 1999.
- Reynolds, D.; Treharne, D.; Tripp, H. ICT: the hopes and the reality. *British journal of educational technology*, Vol. 34, No 2, 2003, p. 151-167.
- Scheuermann, F. Una vía hacia el futuro de la educación. *Revista Europea (de) Formación Profesional*, Nº 27, 2002, p. 3-13.
- Sheldon, K.M.; Biddle, B.J. Standards, accountability, and school reform: perils and pitfalls. *Teachers college record*, Vol. 100, No 1, 1998, p. 164-180.
- Stone, A. Learning to exercise power: computers and community development. In Bromley, H.; Apple, M. (eds). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Tsiakalos, G. *The promise of pedagogy*. Thessaloniki: Paratiritis, 2002 (en griego).
- Williams, D. et al. Teachers and ICT: current use and future needs. *British journal of educational technology*, Vol. 31, No 4, 2000, p. 307-320.
- Zhao, Y. et al. Conditions for classroom technology innovations. *Teachers college record*, Vol. 104, No 3, 2002, p. 482-515.

Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales nacionales y sectoriales

Simone Kirpal

Instituto de Tecnología y Enseñanza de la Universidad de Bremen, Alemania

RESUMEN

Las nuevas ideas normativas sobre empleabilidad y formación permanente están cambiando las exigencias del mercado laboral, ya que impulsan nuevos modelos de empleo flexible y nuevas necesidades de cualificación. Aunque el modelo típico de carrera profesional progresiva, basada en la posesión de una serie de competencias (laborales) se ha debilitado en gran medida, los trabajadores se ven forzados a asegurar su empleabilidad mediante una constante adaptación de sus perfiles competenciales, y a gestionar su propia carrera profesional individualizada. Estas tendencias afectan cada vez más a trabajadores de todos los niveles de cualificación, tanto en el sector de la producción como en el sector servicios. Varios estudios e indicadores respaldan la hipótesis de que el trabajador emprendedor, que se caracteriza por poseer conjuntos de competencias individualizados y mecanismos de control internalizados y por otorgar prioridad a los conocimientos transferibles frente a los técnicos, se convertirá de forma gradual en el nuevo prototipo de empleado ideal para los directivos y expertos en desarrollo de recursos humanos. Basado en las conclusiones del proyecto de investigación *Vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market* (Identidad laboral, flexibilidad y movilidad en el mercado de trabajo de la Unión Europea), inscrito en el Quinto Programa Marco de la Unión Europea, el presente documento pone de manifiesto que la mayoría de los trabajadores de cualificación intermedia de Europa carecen de los recursos y capacidades necesarios para convertirse en ese tipo de trabajador emprendedor. El objeto de este documento es determinar hasta qué punto puede crearse un entorno favorable o adverso en diferentes contextos nacionales y sectoriales para que los trabajadores adquieran la capacidad de hacer frente a cambios importantes en el trabajo.

Palabras clave

Vocational identity, flexibility, work concepts, vocational training, career orientation, professional development

Introducción

La identidad laboral varía tanto en el grado de intensidad con que la osentamos como en la importancia que le otorgamos (¹). Para una persona puede ser de gran importancia, o no, y cambiar de significado a lo largo de su vida y trayectoria laboral personal (Heinz, 2003). Dado que las identidades laborales están sujetas a cambios y adaptaciones, son muy dinámicas y dependen de diversos factores y circunstancias (Brown, 1997). Con todo, el concepto de identidad laboral puede ser útil para comprender qué relación tenemos con nuestra vida laboral y cómo proyectamos nuestro futuro desarrollo profesional. Además, la teoría de la socialización a través del trabajo presupone que la identidad laboral es decisiva para definir nuestra orientación profesional y hacernos sentir vinculados y comprometidos con nuestro trabajo (Heinz, 1995; 2002).

Aunque el trabajo sigue siendo un elemento que forma parte de la identidad general de la persona, también constituye un medio para la propia realización personal y para el cumplimiento de intenciones e intereses biográficos. De este modo, el trabajo en su forma institucionalizada no sólo sirve a fines de reproducción social de forma materialista, sino que además desempeña una función vital para crear la identidad de la persona y dar sentido a su vida (Hoff et al., 1985). Además, el trabajo y el empleo representan uno de los vínculos fundamentales para las relaciones sociales. Integrarse en un contexto laboral o aspirar a especializarse profesionalmente es una de las principales formas de calibrar el propio valor y de presentarse ante el mundo exterior (Goffman, 1969).

Sin duda, la dinámica entre la formación de identidad y la integración en el contexto laboral está en fase de cambio, ya que a los trabajadores de Europa se les exige una flexibilidad y movilidad laborales cada vez mayores (FAME Consortium 2003, Kirpal 2004a). Reaccionar ante continuos cambios en el trabajo no sólo afecta a las orientaciones y modelos profesionales, sino que exige que la persona adquiera una disposición al aprendizaje y laboral específicas que le permitan participar de forma activa (y positiva) en procesos de trabajo que garanticen su plena integración en diferentes entornos laborales y en el mercado de trabajo en su conjunto. La identidad laboral puede favorecer este proceso de integración.

Sin embargo, las identidades laborales internalizadas también pueden limitar la flexibilidad de la persona, al limitarla a determinados roles

(¹) El término "identidad laboral" hace referencia a cualquier clase de proceso de formación de identidad que se desarrolla mediante la interacción entre la persona y el contexto laboral, incluidas la educación y la formación profesional. Básicamente, los términos "identidad ocupacional" o "identidad profesional" (que engloba el inglés "vocational identity" y "professional identity") pueden utilizarse como sinónimos, si bien cada uno de estos términos puede referirse de forma más concreta a determinados elementos o a una concepción del trabajo específica. Por ejemplo, "identidad ocupacional" quizá se aplique más bien a los mercados de trabajo y a concepciones del trabajo estructurados en torno a los puestos de trabajo, mientras que "identidad profesional" se suele utilizar en relación con lo que se consideran las profesiones. "Identidad laboral" se considera la terminología más englobadora en este contexto.

profesionales e impedirle desarrollar orientaciones ocupacionales más generales (Loogma et al., 2004). La dinámica entre la adquisición de una fuerte identidad laboral y la capacidad para responder a nuevos paradigmas de flexibilidad y a las cambiantes demandas laborales ha sido objeto de estudio en el proyecto *Vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*, inscrito en el Quinto Programa Marco de la Unión Europea. Analizar cómo desarrollamos determinados mecanismos y pautas de actuación estratégica para hacer frente a esa dinámica ha sido la finalidad de varias publicaciones relacionadas con este proyecto de investigación, en el que han participado socios de Alemania, República Checa, España, Estonia, Francia, Grecia y el Reino Unido (Brown, 2004; Brown et al., 2004; Dif, 2004; Marhuenda et al., 2004). No obstante, este artículo no se ocupa tanto de las estrategias individuales, sino que desplaza el centro de atención a la integración estructural de las identidades laborales, analizando cómo pueden influir distintos contextos nacionales y sectoriales en la formación de la identidad en el trabajo. Los sistemas de educación y formación profesional se consideran un mecanismo institucional para enlazar la socialización a través del trabajo con la evolución del mercado de trabajo. Será útil debatir el papel de la formación profesional en diferentes contextos para comprender la interdependencia entre las estructuras institucionales, la socialización profesional y la formación de identidades laborales.

Las concepciones del trabajo y las medidas de empleo varían de forma considerable según los países y sectores europeos. Dado que los trabajadores desarrollan sus identidades laborales en distintos contextos nacionales y sectoriales, cabe esperar una gran diversidad en la forma de prepararse para hacer frente a los cambios en el trabajo y los requisitos de capacitación. A continuación se destacan algunas de estas diferencias sintetizando las conclusiones de los estudios realizados en el marco del proyecto mencionado.

Métodos

Las identidades laborales se desarrollan mediante complejos procesos de negociación que se producen cuando entran en contacto los recursos, actitudes y valores personales con los procesos y entornos de trabajo. Se manifiestan en la interrelación entre las disposiciones individuales y las condiciones estructurales del contexto laboral. En lo que respecta a las condiciones estructurales, el proyecto ha intentado abarcar las economías nacionales, los sectores y profesiones y el entorno empresarial. Estas se han considerado variables independientes que generan diferentes tipos de restricciones y oportunidades a las cuales se ven obligados a responder los trabajadores. Por ejemplo, el sistema nacional de educación y formación profesional, los modelos de empleo específicos de ca-

da sector en lo que respecta a los horarios de trabajo, niveles salariales y demandas de flexibilidad, así como determinadas tradiciones ocupacionales influyen en la evolución de los entornos laborales. Al mismo tiempo, las empresas conforman el entorno laboral inmediato de los trabajadores cuando reaccionan ante las exigencias de escala superior (o macroescala) adaptando, por ejemplo, su estructura organizativa, sus perfiles laborales y sus políticas de contratación. Además, pueden intentar activamente conformar las identidades y actitudes de los empleados relacionadas con el trabajo a través de sus políticas de recursos humanos y selección de personal (FAME Consortium, 2003).

Aunque la primera fase del proyecto consistió en una revisión bibliográfica para averiguar cómo se han integrado históricamente las concepciones del trabajo y las identidades laborales en cada uno de los respectivos países socios (Laske, 2001a), las variables contextuales sectoriales y empresariales se evaluaron por medio de una investigación empírica realizada en 2001 y 2002, en la que participaron directivos y representantes de los departamentos de recursos humanos. La finalidad de las entrevistas era conocer las perspectivas de organización y las expectativas de los empresarios respecto de la disposición para el aprendizaje y laboral de los trabajadores. Se trataba de explorar las condiciones estructurales que determinarían las estructuras de organización, los perfiles laborales y las necesidades de cualificación, así como la valoración que hacen los directivos de los cambios ocurridos en el mercado laboral durante el último decenio (en términos de flexibilidad, movilidad, organización laboral, condiciones laborales y políticas de contratación). También se preguntó a los directivos cómo valoraban la capacidad de los trabajadores para hacer frente a dichos cambios y cómo podrían afectar a la actitud de los trabajadores y a la formación de su identidad en el entorno laboral.

En el proyecto se realizaron entrevistas semiestructuradas, basadas en directrices de desarrollo y criterios de evaluación comunes y complementados con estudios de casos. Para tener en cuenta diversas estructuras de organización y entornos laborales, el estudio se extendió a varias profesiones de cinco sectores diferenciados y a siete economías nacionales distintas, así como a pequeñas, medianas y grandes empresas (multinacionales inclusive) (ver detalles en la figura 1). Los países analizados representan diferentes formas de integración cultural, socioeconómica y política de concepciones del trabajo y profesiones. Los socios principales (Alemania, España, Estonia, Francia y Reino Unido) realizaron entrevistas a partir de grandes muestras, cada una en siete empresas por sector como mínimo (N=132). La República Checa y Grecia asumieron el papel de observadores críticos, contrastando las conclusiones del estudio realizado por los socios principales con los resultados obtenidos de las investigaciones empíricas sobre pequeñas muestras.

El principio que ha regido la selección sectorial ha sido la diversidad, a fin de representar diferentes tradiciones ocupacionales y entornos de trabajo, por una parte, y diferentes dinámicas y retos en términos de flexi-

bilidad y movilidad, por otra. Este artículo resume los resultados de la revisión bibliográfica y de la investigación empírica con directivos y representantes de departamentos de recursos humanos, analizando de forma minuciosa las “variables independientes” de la formación de identidad laboral. Las variables dependientes –la clase de estrategias que desarrollan los trabajadores para hacer frente a los grandes cambios que se suceden en el trabajo y la forma en que ello afecta a su grado de identificación con su trabajo (o con su empresa)– apenas pueden tratarse brevemente en el ámbito del presente artículo. Los resultados de las entrevistas a más de 500 trabajadores de cualificación intermedia que analizan con detalle los modelos de adaptación de los empleados se han publicado en otros sitios (véase lo anterior).

Los contextos nacionales: la integración histórico-cultural de las identidades laborales

Las concepciones del trabajo varían en los distintos países europeos y, en consecuencia, los sistemas de formación profesional asumen diferentes funciones en la forma de responder a las demandas del mercado laboral y a la evolución de las cualificaciones. Por ejemplo, en Alemania y Francia existe un desarrollo continuado y relativamente estable de las estructuras ocupacionales y los sistemas de formación profesional estrechamente relacionados. Los sistemas de empleo y los sistemas de formación están orientados a dar respuesta a las demandas emergentes del mercado de trabajo, ya que las estructuras de formación y las vías profesionales están en constante adaptación.

En Alemania, el concepto de *Beruf* ha moldeado las identidades laborales a lo largo de los siglos, vinculándolas al prestigio de la preparación profesional, las normas de cualificación y las normas y ética profesiona-

Figura 1: Resumen de los sectores investigados en cada país socio

		Sectores de investigación					
		Metal / ingeniería	Madera y muebles	Asistencia sanitaria (²)	Telecom. (²)	Sector de TI (²)	Turismo
País socio	Estonia		X	X		X	
	Francia	X		X	X	(X)	
	Alemania	X		X	X	X	
	España	X		X			X
	Reino Unido	X		X	X	X	
	Rep. Checa (¹)				(X)	X	X
	Grecia¹						X

(¹) La República Checa y Grecia realizaron estudios empíricos sobre pequeñas muestras.

(²) Las muestras de los sectores de telecomunicaciones y tecnologías de la información (TI) incluyeron muchos casos “solapados”, debido a la creciente tendencia de las empresas a prestar servicios integrados de telecomunicaciones y TI.

les. Originado en la Edad Media, este concepto también ha tenido influencia en otras partes de Europa, estableciendo un fuerte nexo de unión entre la adquisición de competencias y los mercados de trabajo de los oficios. En este contexto, la función socializadora de la preparación de aprendices (tradicionalmente en oficios y profesiones) y la educación y formación profesional desempeñaban un papel fundamental para los procesos de formación de identidad relacionados con el trabajo. Como base del sistema de formación dual, el concepto de *Beruf* sigue siendo el principio organizativo dominante en la educación y la formación profesional y en los mercados de trabajo de Alemania, y el principal factor que define los requisitos y adaptaciones de las cualificaciones (Greinert, 1997). La formación profesional inicial sigue desempeñando un papel fundamental para socializar a los jóvenes de cara a la adquisición de una especialización laboral, estrechamente vinculada con la pertenencia a determinadas comunidades profesionales a través de categorías definidas en términos ocupacionales con las que se identifican los individuos.

Gracias a este sistema, la posición relativa de la vía profesional, frente a la vía académica, ha sido tradicionalmente muy fuerte en Alemania, mucho más que en otros países (Lane, 1988; Cantor, 1989). De hecho, aun existiendo muy poca transferencia, por ejemplo, a las universidades, la formación de aprendices no sólo estaba muy bien considerada, sino que había (al menos para los hombres jóvenes) abundantes oportunidades de progresar en el trabajo y de obtener mejores cualificaciones técnicas o de supervisión (Sauter, 1995). Sin embargo, la vía académica ha ganado en popularidad durante las dos últimas décadas y existe una gran inquietud por cómo pueda verse afectada la vía profesional (Nijhof et al., 2002; Stenström et al., 2000; OCDE, 1998). Esta inquietud va ligada a la desaparición de la práctica garantía de un progreso a puestos de trabajo cualificados permanentes y bien pagados, con perspectivas de futuro adicionales, que tenía una parte importante del grupo de aprendices. Reuling (1998) aduce que la combinación de formación para un puesto de trabajo y formación a través de un puesto de trabajo es una virtud particular del sistema alemán. Si se rompe el vínculo con el progreso en el empleo, la educación profesional altamente especializada se convierte en una propuesta más arriesgada.

Francia también tiene fuertes tradiciones ocupacionales y una marcada ética laboral. Al mismo tiempo, Francia trabaja en la incorporación de sistemas de formación profesional flexibles y diversificados. A principios de los setenta, se introdujo un sistema de formación profesional continua (CVT) como instrumento para promover la flexibilidad, el aprendizaje y el desarrollo profesional de los trabajadores mediante la asunción de tareas de mayor cualificación y responsabilidad. Diseñado como complemento a la educación profesional, el sistema francés de CVT tiene por objeto promover el acceso a una mayor formación para trabajadores de todos los niveles de cualificación a fin de combatir los efectos de exclusión generados por el sistema francés de educación formal y fomentar la acreditación

de la formación obtenida en el trabajo (Dif, 1999; Michelet, 1999). Gracias a este sistema, los trabajadores franceses tienen derecho a la formación autodirigida, normalmente a través de proyectos de formación financiados por las aportaciones obligatorias de las empresas al sistema de CVT.

Esta manera de reforzar la formación a través del trabajo tiene una importante influencia sobre los conceptos de desarrollo de recursos humanos que se aplican en Francia. Por ejemplo, más de dos terceras partes de los empresarios que ofrecen CVT impulsan activamente una estrategia para aumentar la flexibilidad y movilidad en el trabajo (Simula, 1996; Charraud et al., 1998). Sin embargo, una evaluación de este enfoque indica que la flexibilidad y el desarrollo profesional de los empleados no sólo vienen determinados por la formación, sino por factores estructurales, como el tamaño de la empresa, su estructura organizativa y sus políticas de recursos humanos; también los aspectos específicos del sector desempeñan un papel importante (Dubar et al., 1990). Por ejemplo, la tendencia a establecer jerarquías más horizontales ha limitado de forma significativa las oportunidades de movilidad ascendente para los empleados.

Aunque la formación profesional continua pretende aumentar la flexibilidad y el progreso profesional de los trabajadores, el desarrollo de la identidad ocupacional ha sufrido cambios significativos durante las tres últimas décadas. De acuerdo con varios estudios realizados por Sainsaulieu (1977, 1985, 1996, 1997) y Dubar (1992, 1996, 2000), las identidades laborales sufren un creciente proceso de atomización y dispersión en Francia. Al mismo tiempo, crece la importancia del tipo de trabajador cuya identidad laboral se moldea por un alto grado de interactividad con el trabajo, por la capacidad de adelantarse a las adaptaciones y hacer frente a los cambios en el entorno de trabajo. Para esa clase de trabajadores, la CVT se ha convertido en un importante instrumento para lograr una mayor flexibilidad y disponer de más oportunidades de progresar en el trabajo y de alcanzar niveles profesionales superiores (Barbier, 1996).

Aunque el sistema dual alemán demuestra ser especialmente adecuado para ofrecer una preparación profesional de alta calidad, es menos flexible e innovador y, al mismo tiempo, mucho más diversificado gracias al principio de descentralización. Por el contrario, el sistema francés ha incorporado un cierto grado de flexibilidad en sus sistemas de formación profesional. El sistema dual alemán todavía tiene algunas dificultades para adaptarse a las nuevas demandas, especialmente a la hora de dar respuesta a las nuevas necesidades de cualificación que generan los cambios tecnológicos. Sin embargo, ambos países muestran concepciones del trabajo, códigos éticos laborales y estructuras ocupacionales que influyen sobremanera en el modo en que los trabajadores desarrollan formas de identidad laboral.

Si analizamos la situación de Estonia y España, vemos que se encuentran en un proceso de transición. Durante las últimas décadas, ambos países han pasado por momentos de grave inestabilidad y discontinuidad en el desarrollo de la educación y formación profesional, de sus estructuras

institucionales y de la configuración del mercado de trabajo. En combinación con la inestabilidad y debilidad de la economía nacional, estas alteraciones hacen que sea especialmente difícil para los empleados desarrollar una orientación ocupacional estable y una carrera profesional progresiva.

Los países en transición a la economía de mercado, como Estonia, afrontan un complejo proceso de reorientación. Durante tres épocas históricas claramente diferenciadas -la precomunista, la soviética y el nuevo período de transición-, sus mercados de trabajo y sistemas de formación profesional han sufrido varias transformaciones, cada una de ellas caracterizada por una orientación política y económica y un concepto de trabajo radicalmente diferentes. Hasta principios del siglo XX, Estonia -con un modelo parecido al alemán- estableció una estrecha relación entre la formación profesional, la adquisición de competencias y las consiguientes identidades ocupacionales que se entrelazarían con los mercados de trabajo de los oficios. El régimen soviético integró el discurso del significado del trabajo y de las identidades laborales en la ideología marxista-leninista, fomentando una fuerte identidad del trabajador y proletario que fue de la mano con el impulso a la industrialización y un sistema de valores que recompensaba de forma especial el trabajo manual. En la formación profesional, este sistema estableció una rígida correspondencia entre la especialización profesional y los perfiles laborales en los que se basaba todo el sistema económico y educativo.

El sistema soviético, altamente formalizado y centralizado y caracterizado por la estabilidad de las condiciones laborales, un limitado progreso profesional y la práctica ausencia de cualquier riesgo de desempleo, favoreció una actitud bastante pasiva por parte de los trabajadores, apenas interesados en la movilidad, la flexibilidad, la formación o la adquisición de nuevas competencias. Hoy en día, esta clase de actitud ante el trabajo choca con las nuevas demandas y condiciones laborales generadas por la economía de mercado y la democratización. Al igual que muchos otros países poscomunistas, Estonia ha de hacer frente a un desempleo estructural agravado por la disparidad entre las capacidades de que dispone la población activa y las competencias que exige la economía de mercado. Durante la última década, las grandes demandas de movilidad ocupacional impulsaron el desarrollo de medidas para promover el reciclaje formativo, la polivalencia y la flexibilidad a la luz de las nuevas exigencias de empleo y perfiles ocupacionales. Sin embargo, no es fácil eliminar de un plumazo los efectos de la socialización profesional que ha predominado en el pasado. En la actualidad, la mayor parte de los trabajadores no sólo carecen de los conocimientos especializados necesarios, sino también de la capacidad de adaptarse, de comunicarse, de asumir responsabilidades o de tomar iniciativas (Joons et al., 2001).

Poco a poco, los trabajadores estonios van dándose cuenta de que la identidad laboral ya no está tan preestructurada e influenciada ideológicamente, sino que depende de la iniciativa del individuo, basándose en gran

medida en los resultados y en el progreso profesional. Los programas de reciclaje formativo existentes en muchos ámbitos profesionales vienen a promover este enfoque. Por ejemplo, los profesionales estonios de la enfermería han de realizar cursos de reciclaje y aprobar exámenes adaptados a los nuevos planes de estudios para demostrar que cumplen las exigencias del trabajo moderno y que su actitud ante el trabajo es la que cabe esperar. Durante el proceso de adaptación, en el que adquieren nuevas competencias y elevan su nivel profesional como personal cualificado, estos trabajadores también desarrollan nuevas formas de identidad ocupacional y orgullo profesional (Kirpal, 2004b).

España presenta algunas semejanzas con los países en transición en que las épocas históricas han fragmentado y provocado discontinuidades en las concepciones del trabajo y en el sistema español de formación profesional. Estas discontinuidades son un factor importante para que persista una preparación inadecuada de las cualificaciones y para que las identidades laborales sean inestables. Históricamente, dos incidentes han iniciado un proceso de transición intensivo que ha influido de forma significativa en el mercado de trabajo y en el sistema de formación de España. Primero, el final de la época franquista en 1975 transformó de forma radical la situación política, tras 40 años de aislamiento político y económico del país. Segundo, la incorporación a la Unión Europea en 1986 otorgó un nuevo marco a la economía española.

El sistema español de educación y formación profesional pecaba de exceso de diversificación, falta de regulación y escasa calidad hasta principios de los noventa, cuando la integración formal de las prácticas laborales en los currículos de los programas de cualificación profesional reforzó notablemente el vínculo entre la adquisición de conocimientos y la demanda de competencias. Aunque la calidad e idoneidad de la formación profesional ha mejorado de forma significativa desde entonces, las elevadas tasas de desempleo juvenil y la transición de los jóvenes del colegio al trabajo siguen siendo problemas importantes. Sea cual sea el nivel de cualificación, el mercado de trabajo ofrece a los jóvenes escasas oportunidades de encontrar empleo estable y desarrollar una carrera profesional progresiva. Dado que en España sigue habiendo muchos puestos donde se requieren trabajadores de cualificación baja o media, muchos jóvenes trabajadores de alta cualificación acaban realizando trabajos que están muy por debajo de sus posibilidades. Además, muchos trabajadores han de luchar contra la aparente falta de campos profesionales reconocidos y contra el escaso reconocimiento de las cualificaciones profesionales formales. Las empresas valoran más la formación profesional continua que las cualificaciones formales, especialmente cuando se trata de ofrecer oportunidades de progreso profesional a sus empleados.

En España, los estudios realizados han podido establecer una clara conexión entre la devaluación de las cualificaciones profesionales y formales y los problemas de los trabajadores para desarrollar identidades laborales estables y confianza en sus capacidades personales (Marhuenda et

al., 2001; Kirpal, 2004a). Para la mayoría, las condiciones laborales son inestables, de modo que los empleados han de ser muy flexibles. No obstante, esta clase de flexibilidad implica un ajuste continuo que otorga escaso control al individuo sobre su propio desarrollo profesional y sobre su trayectoria profesional. Además, la identidad laboral del trabajador se ve sometida a cambios con frecuencia, en función de la situación laboral y de las condiciones de empleo. La falta de reconocimiento de su competencia y cualificación profesional, junto con la inestabilidad de la situación económica española -alto nivel de desempleo, desregulación de los mercados de trabajo, diversificación de los sistemas de formación profesional y elevada demanda de trabajadores de baja cualificación o no cualificados- hace que los trabajadores resulten especialmente vulnerables con respecto al contrato de trabajo que tienen. Una solución para escapar a estas circunstancias parece la búsqueda de un puesto de trabajo en el sector público. Actualmente, convertirse en funcionario público es la aspiración de la mayor parte de los ciudadanos españoles, ya que se trata de una de las pocas oportunidades que existen para conseguir una situación laboral de cierta estabilidad, que ofrece continuidad y progreso profesional de cara al futuro (Marhuenda et al., 2001).

Los diferentes ejemplos nacionales ilustran cómo las tradiciones ocupacionales sólidas y estables pueden crear un marco de orientación y apoyo para desarrollar identidades relacionadas con el trabajo. Así ocurre, en particular, en países donde los sistemas de formación profesional y los campos profesionales están muy formalizados y vinculados a los mercados de trabajo de los oficios, como es el caso de Alemania. En este país, el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y de los correspondientes perfiles laborales ofrece a los empleados orientación y sensación de estabilidad cuando dan el paso al mercado de trabajo. Aunque actualmente la mayor parte de estas estructuras están en proceso de transición y han perdido estabilidad, lo más probable es que los cambios sean graduales, con más tiempo para adaptarse.

Por el contrario, los países donde el mercado de trabajo presenta discontinuidad y diversificación suelen carecer del apoyo institucional necesario para desarrollar sistemas sólidos de formación profesional. Las cualificaciones profesionales carecen de reconocimiento y, en cierta medida, están alejadas de las necesidades del mercado de trabajo. En estas circunstancias, los trabajadores encuentran dificultades para desarrollar orientaciones ocupacionales estables y abrir perspectivas de progreso profesional. No sólo se insta a los trabajadores a participar de manera mucho más activa en la definición y determinación de elementos de relevancia en el trabajo con los que puedan identificarse, sino que, al mismo tiempo, han de responder a procesos de redefinición de su identidad laboral en el contexto de rápido cambio de los perfiles laborales y requisitos de capacitación. Este es el caso de Estonia. El proceso de transición fuerza la aparición de nuevas exigencias laborales, normas de cualificación, sistemas de formación y nuevos campos ocupacionales a los que ha de adaptarse el

mercado de trabajo y que la población activa ha de internalizar. Además, un aspecto interesante del ejemplo de los países en proceso de transición es que nos demuestra cómo los cambios en las concepciones del trabajo y en las identidades laborales pueden convertirse en fundamentales para cumplir fines políticos o económicos. En el contexto de la reorientación, las nuevas comunidades profesionales y grupos de interés pueden desempeñar un nuevo papel fundamental, ya que crean un marco para desarrollar formas colectivas de identidad laboral.

Por último, el Reino Unido presenta un modelo donde el mercado de trabajo nunca ha estado plenamente estructurado con oficios y profesiones claramente definidas y se ha ido basando de forma creciente en un alto grado de flexibilidad, desregulación y fluidez de los perfiles laborales y requisitos de capacitación. Este sistema, más abierto y menos formalizado, no pone el acento en la vinculación de la persona a determinados oficios, sino en el desarrollo de sus capacidades individuales, en la adquisición de un conjunto de conocimientos y competencias, en la experiencia laboral y en una actitud positiva ante el trabajo. Especialmente desde la desaparición de los programas de formación de aprendices de finales de los setenta, los conocimientos técnicos o específicos del puesto de trabajo suelen ser objeto de formación en el empleo, lo que refuerza la importancia de la enseñanza general y del aprendizaje a través del trabajo frente a la educación y formación profesional (Brown, 2001). Además, el aprendizaje a través del trabajo y la formación profesional suelen estar relacionados con entornos laborales muy concretos, más que con la preparación del individuo para asumir un conjunto genérico de tareas en un campo profesional establecido.

Una característica del sistema británico de formación profesional es que el acceso al empleo está más o menos desregulado por lo que se refiere a las condiciones necesarias para obtener un puesto de trabajo (Tessaring, 1998). A esto hay que añadir el escaso reconocimiento de que gozan las cualificaciones, de modo que a quienes completan programas de formación profesional no les resulta fácil determinar el camino a seguir a partir de ahí (Brown, 1995). Se trata de una situación muy flexible: es posible llegar a muchos puestos de trabajo sin contar con cualificaciones específicas y seguir trabajando sin necesidad de obtener una cualificación formal posterior. De ahí que buena parte del aprendizaje que se realiza en el trabajo o incluso en acciones de formación más formales no goce de reconocimiento externo. En el Reino Unido, el nivel intermedio de cualificación -generalmente poco desarrollado- constituye una materia compleja, de múltiples facetas, que no es posible analizar con detalle en este informe. No obstante, una de sus consecuencias es que el número de licenciados universitarios empleados en puestos de trabajo de nivel intermedio es mucho mayor en el Reino Unido que en cualquier otro país de Europa (septentrional), como Alemania o los Países Bajos (Lloyd et al., 1999). Además, se presupone que los licenciados contratados poseen capacidades básicas o genéricas mucho más desarrolladas, como aptitudes de co-

municación, sociales y de coordinación, que en los contextos de formación y trabajo del Reino Unido suelen gozar de mayor prioridad que los conocimientos técnicos específicos.

La falta de un modelo común de educación y formación profesional, de desarrollo de capacidades y de formación de la identidad ocupacional en el Reino Unido también conlleva enormes variaciones de estos procesos en distintos sectores y oficios. Por lo tanto, las identidades laborales son muy individualizadas y dependen del contexto de trabajo, del perfil laboral, del conjunto de competencias individual y de la orientación de la carrera. La economía en su conjunto está menos estructurada en torno a los oficios o a las comunidades profesionales, aunque estas comunidades siguen siendo importantes en algunos sectores. No es que los oficios no tengan importancia, sino que no son tan importantes como en otros países europeos.

Figura 2: Los contextos nacionales: la integración estructural de las identidades laborales

		País				
		Alemania	Francia	Estonia	España	Reino Unido
Condiciones estructurales	Educación y formación profesional	Sumamente formalizada; formación dual de aprendices	Sumamente formalizada, principalmente de base escolar	Sujeta a importantes ajustes	Diversificada, desregulada, falta de reconocimiento	Débil frente a la educación general y a la formación en el empleo
	Formación profesional continua	Principalmente regulada por el Estado; mecanismo de integración en el mercado de trabajo	Flexible; complemento a la formación profesional inicial; financiada por el empresariado	Programas de reciclaje profesional de gran escala (dirigidos por el Estado y por el empresariado)	Diversificada, dirigida en parte por el empresariado; en parte sustituye a la educación y formación profesional inicial	Impulsada por la demanda, modularizada; mecanismo para fomentar la transición entre diferentes vías educativas
	Perfil de capacitación laboral	Sumamente estable	En adaptación	Reorientación; desequilibrio entre la cualificación de la población activa y la demanda de competencias	Muchos puestos de trabajo necesitan mano de obra sin cualificación; trabajando en la formulación de normas	Sumamente flexible y desregulada; fluidez de los perfiles laborales y de los requisitos de capacitación
	Características especiales	Fuertes vínculos entre la adquisición de competencias y los mercados de trabajo de los oficios	El mercado de trabajo está impulsado por las cualificaciones formales	Discontinuidad debido a los cambios de los sistemas políticos	Discontinuidad, falta de normas; alto nivel de desempleo	Economía de mercado liberal con mercados de trabajo flexibles
	Orientación general	Estabilidad	Flexibilidad	Alcanzar nuevos estándares	Mejora de competencias	Individualización

Lo que ha podido establecerse como tendencia general en todos los países analizados es que los trabajadores necesitan cada vez más desarrollar identidades ocupacionales (individuales y colectivas) multidimensionales, que puedan adaptarse a los cambios socioeconómicos y tecnológicos. En vista del declive generalizado de las formas colectivas de identidad laboral, la iniciativa propia ha ganado en importancia para el trabajador individual. Esto significa que la responsabilidad de establecer un vínculo con el contexto laboral y de desarrollar formas de identificación con el trabajo recae casi por completo en el individuo y se manifiesta cada vez más como un proceso abierto y asistemático. En los cinco países analizados, los mecanismos institucionales que podrían orientar y ayudar al individuo a adaptarse a su identidad y competencias laborales están muy poco desarrollados.

El aprendizaje y la socialización profesional parecen desempeñar un papel decisivo en este contexto. Por ejemplo, los trabajadores alemanes y estonios han pasado por grandes dificultades para reorientar y adaptar sus identidades laborales a los cambios de los entornos de trabajo, ya que habían estado integradas en marcos estables hasta hace diez o veinte años. Por el contrario, los trabajadores británicos parecen haber aprendido a manejar formas individualizadas de identidad laboral, a veces hasta el punto de que la falta de compromiso y los frecuentes cambios de empleo pueden presentar grandes dificultades para los empresarios (Brown et al., 2004).

La influencia de las particularidades sectoriales en la formación de identidades laborales

Además de los contextos nacionales, los sectores y los grupos profesionales tienen características específicas que influyen en los procesos de formación de identidades en el trabajo ⁽²⁾. A nivel sectorial, el proyecto de investigación ha identificado dos elementos que parecen tener especial importancia: el grado de formalización de las profesiones y del aprendizaje (inclusive la formación profesional inicial y continua) y la dinámica de cambio, incluidas las demandas de flexibilidad y movilidad. Teniendo en cuenta esos elementos, ha sido posible dividir los sectores investigados en altamente formalizados o desregulados y en muy dinámicos o no tanto en relación con los cambios que afectan, por ejemplo, a los perfiles laborales, a los requisitos de capacitación, al aprendizaje, a las estructuras organizativas, etc.

Por su parte, estos elementos estructurales de cada sector suelen de-

⁽²⁾ Estos elementos se analizan en profundidad para cada uno de los sectores investigados en *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3.

pender de determinadas tradiciones que, en algunos casos, se solapan con su integración nacional. Esto podría haber propiciado, con el tiempo, una combinación muy específica de estos elementos. Sin embargo, esto parece ser la excepción ⁽³⁾. Lo que hemos observado es que los sectores muestran sus particularidades en distintos países, superponiéndose en gran medida a las influencias nacionales y a la integración histórico-cultural de las identidades laborales ⁽⁴⁾. Esto indica claramente que las tendencias internacionales y globalizadoras afectan marcadamente a las identidades laborales. Sin embargo, también indica que las tareas y los perfiles laborales, que parecen ser relativamente independientes de las particularidades nacionales o culturales, ya que vienen determinados en gran medida por la naturaleza del trabajo u oficio propiamente dicho, influyen de forma significativa en las identidades laborales.

Por ejemplo, en cada sector se ha podido identificar un elemento básico que es característico del trabajo concreto a realizar. Estos elementos representan una "cultura sectorial" específica, que parece ser decisiva en cuanto a qué identifican los trabajadores con ella en su contexto laboral. Además, estos elementos suelen ser atractivos para los trabajadores y pueden ser un factor de motivación crucial a la hora de decidir especializarse en un campo profesional determinado, además de importantes para crear la identidad ocupacional del trabajador. En la industria metalúrgica, por ejemplo, trabajar con un determinado material y con procesos de trabajo que requieren al menos cierto grado de trabajo manual o mecánico constituye un elemento importante con el que se identifican los trabajadores. Lo mismo cabe decir del interés técnico de los trabajadores del sector de telecomunicaciones y TI, mientras que el aspecto decisivo para los profesionales de la enfermería parece ser cuidar y responsabilizarse de los pacientes. Los trabajadores del sector turístico señalan que la interacción social y la comunicación son elementos básicos que les hacen identificarse con su trabajo.

La función de la educación y formación profesional y la cualificación

En todos los sectores se ha podido observar un cambio de los requisitos de capacitación, que han pasado de los conocimientos técnicos a una mayor importancia de los conocimientos genéricos y aptitudes de comunicación, junto con una gran demanda de polivalencia. Hay al menos dos dinámicas que requieren este nuevo equilibrio de competencias: la organización del trabajo en jerarquías más horizontales y el trabajo en equipo,

⁽³⁾ Por ejemplo, el sector de la metalurgia y la ingeniería se caracteriza por un alto grado de heterogeneidad en determinada combinación con particularidades nacionales.

⁽⁴⁾ La primacía de los elementos específicos de cada sector y su fuerte influencia sobre la formación de la identidad relacionada con el trabajo reforzó el enfoque del proyecto de concentrar el análisis en las perspectivas sectoriales frente a las nacionales. El análisis nacional de primer nivel se consideró un instrumento para facilitar la integración sectorial de las conclusiones del estudio.

así como la terciarización de la economía que se orienta cada vez más al sector servicios, otorgando al cliente un nuevo papel en el contexto económico. Esto último acarrea dos consecuencias en la práctica: un alto grado de interacción con el cliente en el nivel del trabajador intermedio y el hecho de que los clientes en general se han vuelto mucho más exigentes, con ideas muy concretas sobre la calidad del servicio que esperan recibir. Con ello nace una nueva estructura competitiva, incluso para sectores de servicios ya consolidados como la enfermería o el turismo. Las estructuras de formación profesional inicial van reconociendo poco a poco estos nuevos requisitos de capacitación y, donde se han aplicado reformas durante los últimos años, los sistemas de formación han intentado dar respuesta a estas demandas ⁽⁵⁾.

La polivalencia comprende toda una serie de expectativas de los empresarios: "Para el empresario, el perfil de un técnico informático polivalente incluye diversos aspectos, como la confidencialidad, conocimientos de idiomas, conocimientos técnicos híbridos, aptitudes de comunicación, buena disposición a los cambios y al desarrollo propio permanente, capacidad para manejar el estrés, aptitudes de trabajo en equipo y conocimientos generales de administración" (Loogma et al., 2004, p. 329). Sin embargo, también hay casos donde los conocimientos genéricos y las aptitudes de comunicación se consideran secundarios tanto por parte de los empresarios como de los empleados, sobre todo en ámbitos donde el trabajo que se necesita es principalmente manual, mecánico o puramente técnico, como ocurre en algunos segmentos de la industria metalúrgica o en el sector de telecomunicaciones y TI. Aparentemente, la combinación deseada de competencias suele depender lo integrado que esté el trabajo el equipo en la práctica laboral cotidiana de las empresas. Por ejemplo, se ha observado un gran cambio en la metalurgia y la ingeniería en los últimos años, de modo que la transferencia de responsabilidad a los niveles inferiores y el trabajo en equipo se han hecho más habituales frente a las formas *tayloristas* y jerárquicas de organización del trabajo. En la asistencia sanitaria se ha producido un cambio similar, de modo que la enfermería ha pasado a estar menos estructurada en torno a las órdenes de los médicos. En el turismo, sigue predominando la organización jerárquica del trabajo, mientras que las TI y las telecomunicaciones presentan una combinación de trabajo altamente individualizado y trabajo organizado en torno a proyectos y trabajo en equipo.

La profesión de la enfermería ofrece un buen ejemplo de los cambios que experimenta la demanda de competencias. El moderno concepto asistencial orientado al paciente exige cambiar el sistema de control directivo por un sistema de capacitación que da una importancia renovada a las

⁽⁵⁾ Por ejemplo, la creación del programa dual de preparación de aprendices en Alemania para las nuevas profesiones de TI (iniciado en 1995) o el nuevo plan de estudios de enfermería de Estonia incorporan un importante número de módulos destinados a fomentar las aptitudes de comunicación.

consultas. De este modo, se introduce la orientación y el asesoramiento en el proceso de asistencia sanitaria, que requieren aptitudes interpersonales muy desarrolladas. Además, "las tecnologías de la información y las comunicaciones y la gestión de procesos de datos complejos, junto con el nuevo enfoque de orientación al cliente, redefinen el perfil tradicional de los servicios de asistencia sanitaria" (Kirpal, 2004b, p. 287). Ambos procesos requieren capacidades de comunicación avanzadas, además de amplificar las competencias generales y crear procesos de trabajo más complejos.

El cambio en las demandas de capacidades apunta directamente al papel y al reconocimiento de la formación profesional inicial y continua. Los resultados del estudio indican que, en muchos ámbitos, se da prioridad a la formación continua combinada con la experiencia laboral práctica frente a las cualificaciones profesionales formales. Por lo menos, así ha ocurrido en el sector de TI, en el turismo y, en cierta medida, en las telecomunicaciones. En la enfermería y en la metalurgia/ingeniería, la formación inicial es muy valorada por los empresarios y los trabajadores y se considera condición previa para entrar en el mercado de trabajo y para avanzar en la profesión. Además, la experiencia laboral práctica en el marco de los programas de formación profesional también se considera una estrategia de selección de personal, especialmente en el modelo dual alemán de formación por aprendizaje. Por regla general, la cualificación formal inicial aumenta la empleabilidad y las oportunidades de progreso profesional. Además, sienta las bases para adquirir capacidades de aprendizaje generales y desarrollar una forma básica de identidad ocupacional, incluso en el sector turístico, altamente diversificado. Sin embargo, para muchos grupos profesionales, la cualificación profesional inicial no logra preparar a los jóvenes trabajadores para dominar lo que se les exige en la práctica laboral cotidiana. En el turismo, las telecomunicaciones, las TI e incluso la enfermería, los empresarios y los trabajadores confirman que la experiencia en el empleo es lo que realmente cuenta. La adquisición de competencias está claramente relacionada con el aprendizaje en el trabajo, que implica formación en el empleo, aprendizaje práctico y aprendizaje autodirigido.

En la mayoría de sectores, sobre todo en las TI, en las telecomunicaciones y en la metalurgia/ingeniería, se ha podido observar una creciente demanda de conocimientos "justo a tiempo". Esta tendencia ha impulsado la reestructuración de las modalidades y funciones de la formación continua y ejerce una considerable presión sobre los trabajadores para que dediquen tiempo al estudio autodidacta y al aprendizaje informal. En la mayoría de los casos, la adquisición de esta clase de conocimientos no contribuye de manera significativa a mejorar la competencia profesional, ya que son de corto plazo, se quedan anticuados rápidamente y se consideran un requisito mínimo para seguir el ritmo de cambio de las tecnologías, a fin de mantener la propia empleabilidad. Los trabajadores son críticos al señalar que la adquisición de conocimientos "justo a tiempo" deja

escaso margen y recursos para un desarrollo de competencias más profundo y a largo plazo, que podría ser importante para facilitar las oportunidades de progreso profesional. Algunos trabajadores creen que esta estructura de conocimientos les da todavía menos control sobre el desarrollo de sus propias competencias. Además, favorece el creciente empleo de licenciados, una tendencia que se ha podido observar en campos técnicos como la metalurgia/ingeniería, las telecomunicaciones y las TI. Otros factores que impiden a los trabajadores mejorar su competencia profesional son la incompatibilidad de los cursos y ofertas de formación con los horarios laborales de los empleados, la falta de apoyo financiero de los empresarios y la escasa adecuación de la formación que se ofrece. Que las empresas favorezcan un “núcleo” frente a un segmento “desfavorecido” de la población activa en lo que se refiere a oportunidades de formación y aumento de competencias es un problema de los sectores de TI/telecomunicaciones, turismo y metalurgia/ingeniería.

Conclusiones

Las estructuras sociales y económicas actuales influyen marcadamente en la naturaleza del trabajo y conducen a una serie de modificaciones destinadas a dar respuesta a las necesidades de cambio. Evidentemente, existen grandes variaciones entre países europeos y entre sectores por cuanto se refiere a la forma en que las demandas de flexibilidad y movilidad afectan a la población activa, y cada contexto nacional y sectorial presenta un conjunto de problemas diferente. Sin embargo, algunas variables contextuales parecen influir en la formación de identidades laborales a nivel de la integración nacional de las concepciones del trabajo, así como a nivel de las estructuras específicas sectoriales.

Formalización frente a desregulación

Las estructuras formalizadas y reguladas fomentan la estabilidad y la continuidad y ayudan al individuo a desarrollar su orientación profesional y su identidad laboral. Por ejemplo, los sistemas establecidos de educación y formación profesional y el reconocimiento de las cualificaciones formales pueden desempeñar un papel formativo decisivo para favorecer la vinculación inicial a la profesión y la autoconfianza. Esto es aplicable en cierta medida a todos los grupos profesionales investigados. La estabilidad y fiabilidad del empleo son importantes para que el trabajador pueda sentirse vinculado y comprometido con la empresa y planificar su propio desarrollo profesional. También son importantes para avanzar en la profesión, ya sea en el sentido de profundizar en los conocimientos y competencias propios mediante la movilidad horizontal (como en el caso de la enfermería) o en el sentido de tener oportunidades de promoción a través de la movilidad vertical. Por el contrario, la inestabilidad en el empleo hace que sea

especialmente difícil para los trabajadores desarrollar una identidad laboral estable, como es habitual en el caso de los trabajadores del sector turístico.

La formalización también tiene influencia en la organización y funciones de las comunidades y asociaciones profesionales. Su marcada influencia sobre la formación de identidad se ha observado en casi todos los grupos profesionales investigados. Cuando el nivel de formalización de las asociaciones profesionales es elevado (como en la enfermería y tradicionalmente en la industria metalúrgica), la oferta de orientación y apoyo profesional ayuda a los trabajadores a consolidar su posición en lo que respecta al contexto laboral, las relaciones entre empresario y trabajador y su categoría profesional. Cuando no existen estos mecanismos, o bien son sustituidos por comunidades profesionales informales (como en el sector de TI) que realizan funciones similares o bien la situación del empleo y los procesos de formación de identidad son altamente individualizados (como ocurre en el turismo).

Cuando los mecanismos de estabilización se han erosionado (como en la industria metalúrgica y la ingeniería y en las telecomunicaciones) o no existen (como en las TI y el turismo), los trabajadores han de elaborar sus propios sistemas de identificación. En este contexto cabe destacar tres tendencias. Primero, transmitir el concepto de actitud profesional en el trabajo –que normalmente es el esperado en las llamadas profesiones liberales (como los abogados, médicos o ejecutivos)– a los empleados de cualificación intermedia. Esta tendencia se ha podido observar, por ejemplo, entre los expertos en TI, los empleados altamente cualificados del sector turístico y de la ingeniería y, en cierta medida, entre los profesionales de la enfermería. En este caso, se promueve el espíritu de trabajo, el interés y compromiso personal, la actitud positiva del sujeto de la formación y la realización personal y se adoptan como conceptos fundamentales. Una segunda posibilidad observada fue la actitud altamente individualizada ante el trabajo, ejemplificada en el contexto británico, pero también presente cada vez más entre la mayoría de los grupos profesionales investigados. Aquí a lo que se da importancia es a las aptitudes, conocimientos, competencia profesional y desarrollo profesional activo del individuo a través del aprendizaje y la formación continua, así como la movilidad y flexibilidad, como instrumentos importantes para el progreso profesional. En tercer lugar, muchos trabajadores han desarrollado una actitud meramente funcional o instrumental ante el trabajo, cumpliendo los requisitos de aprendizaje, flexibilidad y movilidad mínimos necesarios para mantener su empleabilidad. Esto se ha podido observar en las telecomunicaciones y en el sector del metal y la ingeniería, pero también en menor medida en el resto de sectores. Puede considerarse una respuesta bastante pasiva a los cambios de las exigencias laborales, mientras que las dos primeras tendencias esperan y ejemplifican un enfoque más positivo.

Flexibilidad y movilidad

Los cambios organizativos, las innovaciones tecnológicas y la marcada orientación al cliente obligan a los trabajadores a adaptarse a las nuevas demandas del contexto laboral desarrollando nuevos perfiles de cualificación y capacidad para el aprendizaje continuo. Las empresas se ven apremiadas a adaptarse a los cambios de las demandas de organización, crear un entorno de riqueza formativa y apoyar a los empleados en su adaptación a los cambios de la situación laboral. En general, están en disposición de limitar o fomentar activamente las actitudes laborales específicas de sus empleados y, por lo tanto, influyen para modelar las identidades laborales.

Con respecto a la movilidad, el consorcio del proyecto ha distinguido entre movilidad geográfica o espacial, movilidad horizontal y movilidad vertical. Las demandas de movilidad espacial de los empleados hacen referencia a la necesidad o posibilidad de cambiar de lugar de trabajo, de ser transferido a otra ciudad, de viajar por razones de trabajo o de realizar largos desplazamientos periódicos para ir y venir del trabajo. La movilidad horizontal se refiere a cambiar de empresa o departamento, practicar la rotación de puestos de trabajo, adquirir determinadas especializaciones o participar en el trabajo en equipo. Por último, la movilidad vertical comprende la capacidad, interés y oportunidad de desarrollo profesional personal aprovechando oportunidades tales como una mayor educación o promoción interna. La movilidad horizontal y vertical está muy relacionada con las oportunidades de desarrollo profesional continuo y de aprendizaje a través del trabajo. La emigración puede considerarse una forma especial de movilidad, generalmente relacionada con cambios de empresa y de ocupación. Aunque este asunto puede ser de gran interés en el ámbito europeo, el proyecto no ha tenido en cuenta a los trabajadores emigrantes, ya que el desarrollo de su identidad ocupacional constituye un caso especial.

En épocas de fuertes restricciones económicas, flexibilidad y movilidad se han considerado en primera instancia como demandas que ejercen presión sobre las empresas y los trabajadores. Sin embargo, la flexibilidad y la movilidad también crean oportunidades en lo que respecta al entorno de aprendizaje en el trabajo, los perfiles laborales, las opciones profesionales y la autonomía y realización personal de los trabajadores. Las estrategias organizativas de las empresas pueden abrir nuevas oportunidades para los trabajadores o pueden crear presiones, por ejemplo, por la intensificación del trabajo; este es un elemento predominante, mencionado por trabajadores de todos los sectores investigados. El estudio revela que la flexibilidad y la movilidad son experimentadas y valoradas de forma bastante distinta en diferentes grupos profesionales y demuestra cómo afecta esto a los procesos de formación de identidad en el trabajo.

Los trabajadores suelen relacionar la cuestión de la flexibilidad con la capacidad para hacer frente y adaptarse a los cambios en el trabajo, como nuevas tareas, situaciones de empleo y organización del trabajo, ge-

neralmente vinculadas a la ampliación de competencias y perfiles laborales. También se refieren a las condiciones laborales en términos de flexibilidad temporal, horario laboral irregular, cambios de horarios y la disposición a trabajar horas extras. Hay grandes variaciones en cuanto a la percepción de la flexibilidad y la movilidad como creadoras de oportunidades o como nuevas demandas que ejercen presión sobre los empleados. Por ejemplo, los profesionales de la enfermería creen controlar en gran medida el grado de flexibilidad y movilidad que están obligados a ofrecer y consideran haber tenido opciones individuales. Por el contrario, en las nuevas economías ambos elementos son percibidos como demandas ajenas al control de los trabajadores, que crean un alto grado de estrés. Las demandas de flexibilidad son criticadas por las horas extras y los horarios flexibles, sobre todo en el turismo, donde se afirma que los mecanismos de compensación de estas exigencias son inadecuados, no sólo en lo que respecta a la remuneración económica, sino también a la seguridad en el empleo, las perspectivas de progreso profesional y la formación. La connotación más negativa que se da a la flexibilidad es cuando se interpreta como posibilidad de contratar y despedir sin apenas costes. Las implicaciones negativas son la falta de compromiso y vinculación con la empresa y los altos niveles de rotación de personal.

Cuando se trata de la disposición de los trabajadores a ser flexibles y móviles, también se han distinguido diferencias nacionales (o culturales). Los trabajadores de Francia y el Reino Unido parecen estar mejor preparados en general para hacer frente a las demandas de flexibilidad y movilidad -y beneficiarse de ellas personalmente- que los trabajadores de Alemania. La socialización, el aprendizaje y las experiencias personales parecen desempeñar un papel importante en este contexto. Esto quedó claro, por ejemplo, al comparar las actitudes en el trabajo de los profesionales de la enfermería y de los trabajadores del sector de telecomunicaciones de los tres países. Al mismo tiempo, los trabajadores de países donde la economía no es estable, como España o Estonia, también están en general más acostumbrados a adaptarse a los cambios de las exigencias laborales, ya que suelen tener que ser muy flexibles para capear las turbulencias y los períodos de transición.

La movilidad horizontal suele ser un medio importante de ampliar las competencias profesionales y aumentar las oportunidades de progreso profesional. Especialmente en las TI y en el turismo, y sobre todo en el Reino Unido, los cambios de empresa para adquirir experiencia laboral están estrechamente relacionados con el desarrollo profesional. En la enfermería, es normal buscar la movilidad horizontal (sobre todo entre diferentes departamentos de los hospitales) para ampliar y profundizar en las competencias profesionales, pero sin ideas de promoción. Resulta sorprendente observar que, en casi todos los sectores, la mayoría de los trabajadores de cualificación intermedia prefieren la movilidad horizontal a la movilidad vertical. Esta tendencia puede vincularse a los elementos básicos de una profesión (descritos anteriormente) con los que se identifi-

can normalmente los empleados de este nivel de cualificación. Estas pautas de identificación profesional pueden llevar a una cierta incompatibilidad entre la realización de tareas técnicas y la asunción de funciones de coordinación y administración con responsabilidades laborales de nivel superior. Por ejemplo, en los sectores de telecomunicaciones, TI y metalurgia/ingeniería, el paso de trabajar como experto técnico a asumir una función coordinadora ha resultado ser fuente de conflicto para muchos empleados, que a menudo se ven imposibilitados para ascender a posiciones de liderazgo de equipos. Los especialistas en TI asocian incluso las posiciones de dirección con la inevitable degeneración de los conocimientos técnicos y las capacidades prácticas (Loogma et al., 2004). Casi todos los profesionales de la enfermería experimentan un conflicto similar: quienes se identifican mucho con la atención directa al paciente no suelen querer ocupar cargos de dirección o adquirir competencias relacionadas con la administración, la coordinación o tareas generales de gestión (Kirpal, 2004b).

Estos resultados pueden llevarnos a la conclusión de que, para la mayoría de los trabajadores cualificados, es más importante realizar las tareas básicas de una profesión que ascender a puestos de supervisión o liderazgo de equipos, especialmente cuando la estructura salarial no cambia de forma significativa, como ocurre en la enfermería. Se ha observado una mayor orientación de la carrera entre los trabajadores británicos y franceses y entre los empleados de sectores diversificados y menos formalizados como el turismo y las TI. Aquí es importante señalar que, sobre todo en el Reino Unido, la estructura salarial cambia bastante cuando se asciende en la escala profesional. Resulta sorprendente que, para los trabajadores británicos, seguir una trayectoria de desarrollo profesional progresivo está principalmente relacionado con la movilidad ascendente y el aumento de sueldo; si se combina con el paso por diferentes situaciones de empleo, esto también suele implicar un cambio de ocupación. Ni siquiera la vinculación a una determinada empresa o entorno laboral parece tener gran importancia. Por el contrario, los trabajadores cualificados del resto de países se identifican mucho más con la idea de ser un experto en un determinado campo, lo cual produce una marcada identificación con las actividades propias del trabajo que conllevan la aplicación de capacidades técnicas muy específicas.

Otros factores estructurales que ofrecen escasos incentivos a los trabajadores para aceptar la movilidad vertical son la falta de oportunidades de progreso profesional debido a la reestructuración organizativa, la falta de apoyo de los empresarios o la forma de organización propia de la profesión. La tendencia a jerarquías horizontales en la organización del trabajo en los sectores de telecomunicaciones, TI y metalurgia/ingeniería ha reducido notablemente el número de cargos de supervisión disponibles, sobre todo en la dirección intermedia. Una consecuencia que esto ha producido en Alemania, por ejemplo, es que son muchos menos los empleados que utilizan la cualificación *Meister* como forma clásica de pro-

greso profesional, ya que esta vía también resulta cada vez más perjudicada por la contratación de licenciados para estos puestos. La falta de apoyo de los empresarios para proporcionar y facilitar formación adecuada resulta especialmente problemática en el turismo y las TI, mientras que en la enfermería, la organización altamente formalizada de la profesión limita notablemente las oportunidades de progreso profesional.

Quizá la relación entre la movilidad, la flexibilidad y la identidad laboral resulte más evidente si se analiza la forma en que se ven a sí mismos los especialistas en TI y los trabajadores del sector metalúrgico, que se distinguen claramente del personal administrativo, los directores y los consejeros. El estudio del sector de TI revela que la identidad laboral de un especialista en TI puede estar tan profundamente arraigada en la tecnología que conlleve un alto grado de inflexibilidad cuando se trata de desarrollar una orientación ocupacional más amplia. Sería interesante seguir investigando hasta qué punto las competencias técnicas muy desarrolladas, pero de enfoque reducido, ponen a estos empleados en peligro en el contexto de la exigencia de adaptarse a los cambios en los contextos laborales.

Reflexiones

Este proyecto de investigación ha podido confirmar que los trabajadores europeos están cada vez más expuestos a demandas de mayor flexibilidad y movilidad en el trabajo y han de enfrentarse a continuos cambios y adaptaciones. Las conclusiones del proyecto también revelan que no todos los empleados de cualificación intermedia poseen los recursos personales necesarios para hacer frente a las demandas de adaptación a su trabajo, desarrollo de competencias y orientación de la carrera. Si volvemos a centrarnos en el individuo, en todos los grupos profesionales investigados hemos encontrado trabajadores con formas clásicas de identidad laboral caracterizadas por un alto grado de identificación con su profesión, con el empresario, con el producto de la empresa o con sus tareas cotidianas. Para este grupo de trabajadores, los rápidos cambios en el trabajo presentan un reto importante, especialmente para quienes carecen de los medios o recursos personales necesarios para adaptarse a las nuevas exigencias. En estos casos, los trabajadores suelen desarrollar una estrategia de “retirada”, intentando conservar su actual categoría y perfil laboral. Este grupo de trabajadores se resisten en gran medida a las demandas de mayor flexibilidad, con escaso o ningún interés por aprender, progresar en su profesión o cambiar de centro de trabajo o de empresa. Además, la presión que supone la demanda de flexibilidad y los cambios de tareas, de rol profesional o de empresa suele causar estrés y falta de control sobre los resultados del trabajo. Así ocurre en especial en las profesiones y organizaciones donde las exigencias de flexibilidad y movilidad

son grandes y las formas de organización del trabajo y las tareas cambian con rapidez, como en el sector de TI.

Por el contrario, los trabajadores con formas de identidad laboral flexibles, transitorias e individualizadas, que son capaces de adelantarse e internalizar las exigencias de los constantes cambios en el trabajo, están mucho mejor preparados para responder a las demandas de flexibilidad. Estos trabajadores suelen tener la deseada combinación de competencias técnicas y sociales híbridas y la capacidad para utilizar la flexibilidad, la movilidad y el aprendizaje como instrumentos para desarrollar su carrera profesional. Los resultados del estudio también revelan que los empresarios prefieren esta clase de empleados flexibles y que tienden cada vez más a esperar un tipo de emprendedor autónomo, que presta sus servicios, competencias y aptitudes según la demanda (véase también Pongratz et al., 2003; Vob et al., 1998). Este tipo de trabajador presenta un alto grado de flexibilidad, de formación continua, capacidad para gestionar los riesgos y para modelar y construir activamente su propia identidad laboral y la orientación de su carrera.

Las nuevas formas de relación entre empresario y trabajador también apoyan este modelo emprendedor, abandonando gradualmente los antiguos tipos de relación basada en la confianza y relajando las pautas de compromiso con la organización (Baruch, 1998; Reader et al., 2001). Esta tendencia promueve y apoya una tendencia general a la "individualización" de las identidades laborales, que se aleja de las formas colectivas clásicas y dificulta la negociación de convenios colectivos por parte de los trabajadores. Además, este modelo transfiere las responsabilidades de formación, aprendizaje y desarrollo profesional de la empresa al individuo. Sin embargo, la actitud emprendedora y polivalente del trabajador individual también genera identidades laborales complejas, flexibles y multidimensionales que pueden crear conflictos cuando se adaptan constantemente a las exigencias de cambio. Cada vez es más frecuente que sean los propios empleados quienes hayan de construir la estabilidad y continuidad que antes se generaban formalmente a través de contratos de empleo fijo y una vinculación estable a la empresa.

La medida en la que los trabajadores puedan hacer frente a las demandas de flexibilidad y adaptación afecta notablemente a su motivación, a su compromiso laboral y a sus formas de identificación con el trabajo. Este artículo ha intentado demostrar que no sólo es el individuo quien determina el potencial de adaptación, sino que las variables estructurales también desempeñan un papel fundamental para apoyar o inhibir la evolución de los trabajadores. Dado que el número de trabajadores europeos que no son del tipo emprendedor -y que, por lo tanto, podrían estar en desventaja- es potencialmente alto, los trabajadores necesitan algún tipo de apoyo para prepararse a satisfacer las exigencias de cambio en el trabajo. Los resultados del estudio demuestran que los trabajadores de cualificación intermedia de más de 35 años de edad han de contar con un apoyo y orientación especiales para evitar que caigan en la estrategia pasiva de

“retirada” que puede conducirles en última instancia a su exclusión profesional. Por el contrario, los trabajadores que han recibido formación durante los diez últimos años están mucho mejor equipados para adelantarse y hacer frente a las demandas de flexibilidad y formación continua. Con esto se pone de manifiesto el papel fundamental que desempeña la educación y formación profesional inicial en este contexto si se diseña adecuadamente para preparar a los jóvenes para hacer frente a los retos que plantean los entornos laborales modernos. Sin embargo, si los trabajadores pierden la oportunidad de recibir formación conforme a los estándares modernos, la formación continua a través del trabajo ha de actuar como compensación.

La flexibilidad es especialmente necesaria cuando se trata de integrar adecuadamente la formación profesional inicial y continua y desarrollar una combinación equilibrada de conocimientos técnicos específicos y competencias genéricas. También es necesario mejorar la acreditación de la formación informal para facilitar el acceso efectivo a formación adicional, promoción profesional y movimientos de empleo horizontales. Los instrumentos orientativos para ayudar a los trabajadores a responder debidamente a las demandas de flexibilidad y movilidad y capacitarles para convertirse en agentes de su propio desarrollo profesional no han de limitarse necesariamente a los sistemas institucionales. El aprendizaje profesional continuo iniciado y dirigido por el propio trabajador y las “auditorías de competencia” relacionadas con la orientación socioprofesional auto- guiada también pueden ser instrumentos eficaces.

Bibliografía

- Barbier, Jean-Marie. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente, formation et dynamiques identitaires*, Special ed. 128, 1996, p. 11-26.
- Baruch, Yehuda. The rise and fall of organizational commitment. *Human Systems Management*, 1998, Vol. 17, Nº 2, p. 135-143.
- Brown, Alan. A dynamic model of occupational identity formation. En Brown, Alan (ed.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: University of Tampere Press, 1997, p. 59-67.
- Brown, Alan. Reflections on the processes of becoming skilled in England, Germany and the Netherlands. En Laske, Gabriele (ed.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universidad de Bremen, 2001, p. 165-196. (ITB working papers, 27)

- Brown, Alan. Engineering identities. *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3, p. 245-273.
- Brown, Alan; Kirpal, Simone. 'Old nurses with new qualifications are best': managers' attitudes towards the recruitment of health care professionals in Estonia, France, Germany, Spain and the United Kingdom. En Warhurst, Chris; Keep, Ewart; Grugulis, Irena (ed.). *The skills that matter*. New York: Palgrave, 2004, p. 225-241.
- Brown, Phillip. Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society*, 1995, Vol. 9, Nº 1, p. 29-51.
- Cantor, Leonard. *Vocational education and training in the developed world: a comparative study*. London: Routledge, 1989.
- Charraud, Anne-Marie et al. *L'offre de formation: les organismes et leurs marchés.*, Marseille: Céreq, 1998. (Document Etudes, 7)
- Dif, M'Hamed. On the performance of self-directed learning within the French continuing vocational training system. En Alheit, Peter et al. (ed.). *Lifelong learning inside and outside schools. contributions to the second European conference on lifelong learning, Bremen, 25-27 February 1999*. Roskilde: University Press, Vol. 2, p. 728-748.
- Dif, M'Hamed. Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3, p. 305-322.
- Dubar, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, Nº 33, p. 505-529.
- Dubar, Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2ª ed. París: Armand Colin/Masson, 1996.
- Dubar, Claude. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. 2ª ed. París: Presses Universitaires de France, 2000.
- Dubar, Claude; Podevin, Gérard. Formation et promotion en France depuis vingt ans. *Céreq-Bref*, 1990, Nº 59.
- FAME consortium. *Work-related identities in Europe: how personnel management and HR policies shape workers' identities*. Bremen: Universidad de Bremen, 2003. (ITB working papers, 46)
- Goffman, Erving. *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Munich: Piper, 1969.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Funktion*. Stuttgart: Holland + Josenhans, 1997.
- Heinz, Walter R. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa, 1995.
- Heinz, Walter R. Self-socialization and post-traditional society. En Settersten, R.A.; Owens, Timothy J. (ed.). *Advances in life course research: new frontiers in socialization*. Nueva York: 2002, p. 41-64.
- Heinz, Walter R. From work trajectories to negotiated careers: the contingent work life course. En Mortimer, Jeylan, T.; Shanahan, Michael J. (ed.). *Handbook of the life course*. Nueva York: Kluwer, 2003, p. 185-204.

- Hoff, Ernst-H.; Lappe, Lothar; Lempert Wolfgang (ed.). *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie*, Nº 40, Stuttgart: Huber, 1985.
- Joons, Sofia et al. Work related identity, flexibility and mobility in Estonia. In Laske, Gabriele (ed.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universidad de Bremen, 2001, p. 39-79. (ITB working papers, 27)
- Kirpal, Simone (a). *Work identities in Europe: continuity and change: final report of the 5th EU framework project 'FAME'*. Bremen: Universidad de Bremen, 2004. (ITB working papers, 49,)
- Kirpal, Simone (b). Work identities of nurses: between caring and efficiency demands. *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3, p. 274-304.
- Lane, Christel. Industrial change in Europe: the pursuit of flexible specialisation in Britain and West Germany. *Work, Employment and Society*, 1988, Nº 2, p. 141-168.
- Laske, Gabriele (a) (ed.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universidad de Bremen, 2001. (ITB working papers, 27).
- Laske, Gabriele (b). Profession and occupation as medium of socialization and identity formation. En Laske, Gabriele (ed.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universidad de Bremen, 2001, p. 11 37. (ITB working papers, 27).
- Lloyd, Caroline; Steedman, Hilary. *Intermediate level skills – how are they changing?* Sudbury: DfEE, 1999. (Skills task force research paper, 4)
- Loogma, Krista; Ümarik, Meril; Vilu, Raivo. Identification-flexibility dilemma of IT specialists. *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3, p. 323-348.
- Marhuenda, Fernando et al. Vocational education, flexibility and professional identity in Spain. En Laske, Gabriele (ed.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universidad de Bremen, 2001, p. 81-134. (ITB working papers, 27)
- Marhuenda, Fernando; Martínez Morales, Ignacio; Navas, Almudena. Conflicting vocational identities and careers in the sector of tourism. *Career Development International*, 2004, Vol. 9, Nº 3, p. 222-244.
- Michelet, Valérie. *Le financement de la formation et de l'enseignement professionnels en France*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 1999. (Cedefop Panorama series, 89).
- Nijhof, Wim J.; Heikkinen, Anja; Nieuwenhuis, Loek F.M. (ed.). *Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht: Kluwer, 2002.
- Pathways and participation in vocational and technical education and training*. París: OCDE, 1998.

- Pongratz, Hans J.; Voß, G. Günter. *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma, 2003.
- Reader, Sabine; Grote, Gundula. Flexibilität ersetzt Kontinuität. Veränderte psychologische Kontrakte und neue Formen persönlicher Identität. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 2001, N° 4, p. 352-364.
- Reuling, Jochen. Key qualifications in work and education. En Nijhof, Wim J.; Streumer, Jan N. (ed.), *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer, 1998, p. 63-76.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 1ª ed. París: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 2ª ed. París: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 3ª ed. París: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1996.
- Sainsaulieu, Renaud. *Sociologie de l'entreprise*. 2ª ed. París: Presses de Politiques et Dalloz, 1997.
- Sauter, Edgar. Continuing training and company organisation development in Europe. En: Koch, Richard; Reuling, Jochen (ed.). *The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the Member States of the European Union*. Bielefeld: Bertelsmann, 1995.
- Simula, Pierre. Les organismes de formation continue: Pluralité des activités, diversité de gestion des personnels. *Céreq-Bref*, 1996, N° 126.
- Stenström, Marja-Leena; Lasonen, Johanna. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2000.
- Tessaring, Manfred. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe*. Salónica: Cedefop, 1998.
- Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J. Der Arbeitskraftunternehmer: eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1998, Vol. 50, N° 1, p. 131-158.

La formación comportamental de los Directivos Superiores en la Administración pública portuguesa

César Madureira

Master en Sociología Organizativa y doctor en Gestión, investigador del Instituto Nacional de Administración (INA)⁽¹⁾ y profesor de la Universidad Lusíada.

Palabras clave

Vocational training,
training management,
specification of training
requirements,
training evaluation

RESUMEN

Los resultados de esta investigación advierten de que en la mayoría de los servicios de la Administración pública portuguesa no existen diagnósticos de necesidades formalizados ni planes de formación, no se utilizan sistemas de evaluación en profundidad, ni éstos son compartidos por el organismo promotor de la formación y el Servicio Cliente, y los Servicios Cliente no participan en el proceso formativo. A pesar de todo esto, los Directivos Superiores siguen mostrándose optimistas con respecto al papel de la formación comportamental en la realidad administrativa. No obstante, los resultados ponen de manifiesto muchas incoherencias y contradicciones, y es evidente que, ahora, no existe una sistematización coherente de las acciones de formación comportamental organizadas para los Directivos Superiores de la Administración pública portuguesa.

Este artículo se elaboró a partir de la tesis de doctorado del autor, defendida el 22 de abril de 2004 en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Lusíada de Lisboa, y pretende resumir algunos resultados de la investigación.

⁽¹⁾ Instituto Nacional de Administración (INA). Se trata del organismo central promotor de la formación de los dirigentes y funcionarios de la Administración pública central portuguesa. Aunque existen otros centros de formación de los funcionarios públicos portugueses, el INA es el principal responsable de la formación profesional en la Administración pública portuguesa.

Introducción – Problemática y objetivos

A comienzos del nuevo siglo, la Administración pública, presionada por las exigencias de la sociedad del conocimiento y de una economía globalizada, se ha visto obligada a emprender un proceso de modernización. A semejanza de lo que sucedió en el sector privado, en el que la capacidad para gestionar la diversidad y la complejidad pasó a ser preponderante para la eficiencia de los servicios, también en el sector público la formación profesional intentó afirmarse como variable estratégica, revelándose fundamental como garante de un acompañamiento completo y oportuno del cambio, tanto en su vertiente técnica como comportamental (Majchrzak, Davis, 1990). No obstante, y de forma paradójica, la tradición de las estructuras piramidales y la todavía predominante “mentalidad burocrática y taylorizada” contribuyen a que la inversión en formación siga entendiéndose, no pocas veces, como un coste con un rendimiento inexpressado, habitualmente no cuantificable, y por ello a “evitar” (Crozier, 1991; Madureira, 1997, 2000).

Por lo que se refiere al tema de la formación profesional en el contexto de la Administración pública portuguesa, podemos identificar hoy una serie de autores (véase Madureira, 2004) y estudios (Profap, 1994, 1995, 1997) que señalan, por un lado, la necesidad de realizar la formación continua como un proceso integrado, respetando todas las fases que la componen como ciclo, y por otro, la ausencia de una estrategia concertada de gestión de la formación en el contexto administrativo. Esta aparente ausencia de sistematización nos condujo a fijar como objetivo central del estudio intentar identificar las lagunas en la gestión de la formación comportamental ^(?) de los Directivos Superiores del sector público en Portugal.

El hecho de que la investigación se centre en el citado grupo obedece a que la literatura más reciente sobre el tema del “cambio en la Administración pública” se basa en la idea de que las jerarquías y los funcionarios más cualificados son los principales agentes potenciales de cambio y modernización de la administración (Campos, 2002, Rocha, 1998). Esta razón nos pareció más que suficiente para justificar nuestra opción.

Tratamos, pues, de identificar e interpretar la percepción, por parte de los participantes (Directivos Superiores), de la formación comportamental en la Administración pública. A tal fin, elaboramos algunas tesis de partida que, tras su verificación, se tradujeron en los resultados que más adelante analizaremos en detalle.

^(?) En el capítulo siguiente se ofrece una definición rigurosa de qué se entiende por “formación comportamental”.

Marco teórico

En el decenio de 1990, la OCDE postulaba ya que el desarrollo y la formación de los recursos humanos, con vistas a una adaptación de las cualificaciones y las competencias a la versatilidad funcional, esencial en un marco de intensificación de las reformas en el sector público, deberían constituirse como prioridades (OCDE, 1996).

A pesar de la importancia de esta recomendación, podría no pasar de una declaración de buenas intenciones si no precisásemos la definición conceptual de lo que entendemos hoy por formación. ¿De qué formación hablamos? En efecto, es importante no confundir el concepto de formación (como intento técnico de mejorar el desempeño inmediato de un determinado puesto de trabajo, reforzando una cultura y un proyecto institucional ya existentes) con el concepto de formación comportamental o para el cambio (como proceso integrador de una revisión más amplia de los modelos organizativos, culturales y comportamentales existentes en las personas y las instituciones).

Aunque el tema de la formación en el área comportamental se ha tratado sobradamente, en especial en la literatura anglosajona, la terminología de "formación comportamental" raras veces se utiliza. Es importante, pues, indicar que entendemos por formación comportamental toda aquella que aborda los temas del comportamiento organizativo (Madureira, 2004). Entre estas áreas de estudio podemos destacar: la gestión del cambio organizativo, el liderazgo, la cultura organizativa, la gestión de equipos, la gestión de conflictos y las técnicas de negociación, la comunicación, el poder organizativo y la motivación (Robbins, 1998).

Ahora bien, para encuadrar la cuestión de la formación comportamental en un contexto organizativo específico, es necesario tener una idea más detallada del mismo. Así, es importante indicar que, en el caso portugués, la Administración pública presenta una media de edad envejecida (superior a los 45 años), bajas cualificaciones académicas y está anclada en modelos organizativos retrógrados, con procedimientos burocratizados y un poder de decisión centralizado. Parece, pues, el escenario ideal para que el cambio de comportamientos, y por consiguiente la formación, no encuentren un terreno propicio para su desarrollo (Madureira, 2004; Rocha, 2001; Pessoa De Amorim, 1997). En un contexto de este tipo, podemos entender que la formación, en especial en el área comportamental (en la que la medición de los resultados es más subjetiva), así como la gestión que se hace de ella, se aparten con frecuencia del papel de preocupaciones centrales de la gestión pública portuguesa.

Tesis de partida

Tesis 1 – Habida cuenta de lo anteriormente indicado, nuestra primera Tesis parte del principio de que la formación comportamental no está definida de forma precisa, sistematizada y descentralizada en la Administración pública portuguesa. Creemos que la mayoría de las veces no existe un “cambio de comportamientos a través de la formación”, una coherencia entre los comportamientos potenciados por el aprendizaje en formación y las necesidades funcionales reales de los participantes, un conocimiento y una participación activa de éstos en los diagnósticos de necesidades y en los planes de formación de sus servicios ni una uniformidad en los criterios que guían la elección de los funcionarios que asisten a las acciones de formación.

Por otro lado, y partiendo de la premisa de que no existe una sistematización suficiente entre las distintas fases del ciclo de formación (en particular entre el diagnóstico de necesidades y las fases que le siguen), consideramos interesante también poder comprobar *modelos sistémicos de formación* como los presentados por Cruz (1998) o Chiavenato (1987), que se recogen en las figuras 1 y 2 respectivamente.

Al aplicar estos modelos a la realidad portuguesa, se pretendió comprobar si existía un ciclo de formación en la Administración pública portuguesa que pudiese identificarse con los modelos presentados por los autores citados y que comprendiese al menos las fases de definición de los objetivos, diagnóstico de necesidades, planificación, ejecución y evaluación de la formación.

Tesis 2 – La segunda Tesis sugiere que en la Administración pública portuguesa la gestión de la formación está condicionada por argumentos corporativos/ institucionales, así como por su entorno cultural. A este respecto, los modelos propuestos por Scott y Meyer (1991) y por Moore e Ishak (1989) señalan precisamente que la existencia de coacciones corporativas (el primer modelo) y culturales y metaculturales (el segundo) ejerce una gran influencia en la gestión de la formación en contexto administrativo ⁽³⁾.

Tesis 3 – De los modelos sistémicos de formación indicados en la primera Tesis, nos parece especialmente importante prestar especial atención a la cuestión de la “evaluación de la formación”. Autores como Le Boterf (1992) y Kirkpatrick (1997) recurren a la segmentación del propio concepto de evaluación. El segundo llama la atención incluso sobre las significativas diferencias existentes entre los distintos niveles de evaluación (siendo el primero el más superficial y correspondiendo el último a la forma más profunda de evaluación):

⁽³⁾ Moore e Ishak definen la “metacultura” como el entorno cultural más amplio (en este caso, el de la Administración) y la “cultura”, como la cultura organizativa de un servicio en particular.

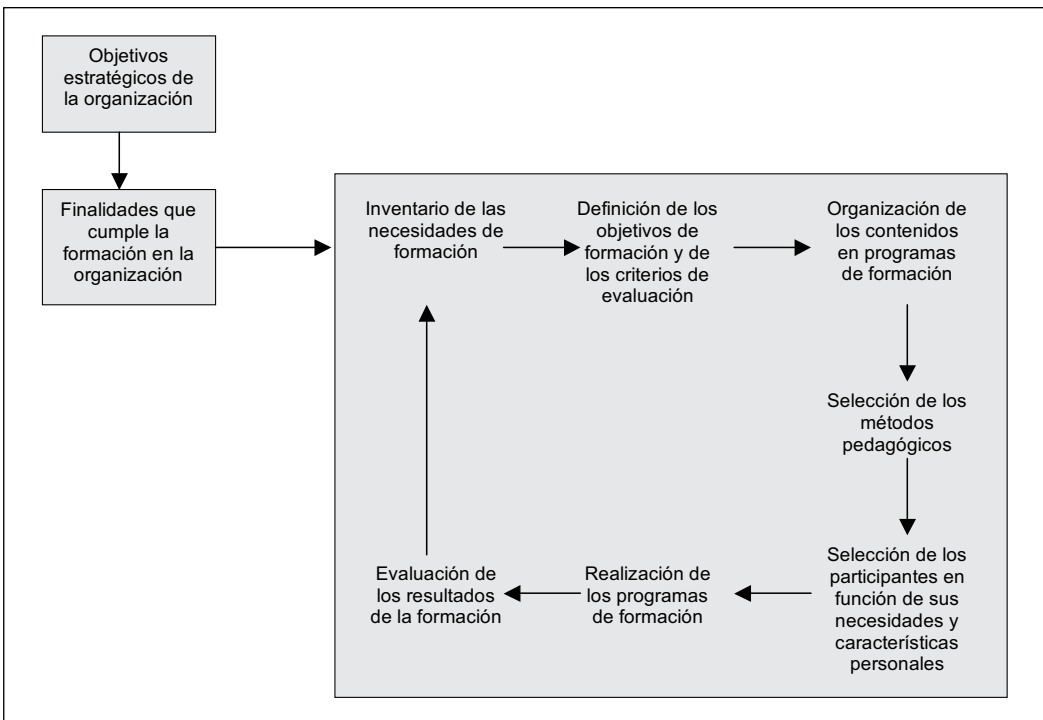
- nivel de reacción;
- nivel de aprendizaje;
- nivel de modificación comportamental;
- nivel de influencia en los resultados organizativos.

En efecto, sólo a través de la evaluación, y en particular de una evaluación continuada en el tiempo, se puede disponer de un *feed-back* ajustado de los resultados producidos por la formación, tanto en los participantes como en su contribución objetiva a los resultados organizativos.

Tomando como base estas premisas, nuestra tercera Tesis sustenta la idea de que la evaluación de la formación de los Directivos Superiores en el contexto administrativo se efectúa sin ninguna profundización, siendo realizada exclusivamente por el organismo promotor de la formación (en este caso, el INA), sin que haya ninguna aportación en común de dicho organismos y del Servicio cliente de la formación.

Elaboradas las tesis de partida, se verificaron las mismas y los resultados y el debate correspondiente se presentan en el apartado 5.

Figura 1: **Modelo sistémico general de la actividad de formación**



Metodología

Sobre la base de las tesis, se elaboró un cuestionario que se envió a todos los Directivos Superiores que asistieron a cursos de formación del área comportamental en el INA entre 1996 y 2001. Fue un período de una sola legislatura en el país ⁽⁴⁾ y teníamos curiosidad por comprobar si, durante esos seis años, el poder político había aplicado una “política” innovadora a la gestión de la formación.

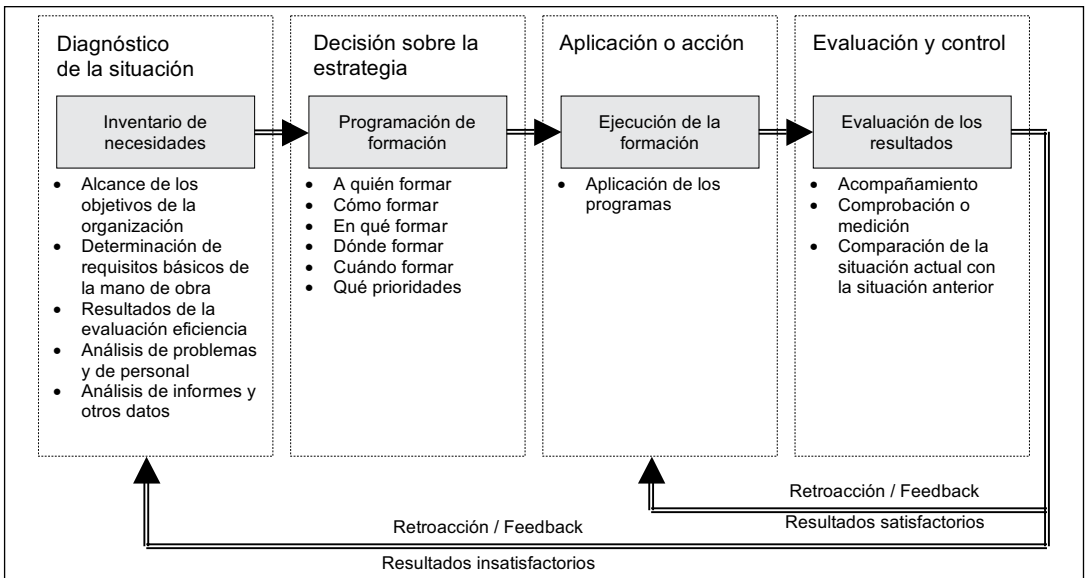
A partir de la recepción de las respuestas a los cuestionarios, se presentaron los resultados de forma descriptiva, acompañados de una reflexión/debate sobre los mismos.

Universo y muestra

Universo

El universo del estudio estaba integrado por 1.342 sujetos (es decir, todos los Directivos Superiores, procedentes de las más diversas áreas de la Administración pública portuguesa, que asistieron a cursos de formación en el área comportamental en la División de Formación de Directivos Superiores del INA entre los años 1996 y 2001). La selección de este universo tenía como objetivo permitirnos recabar las opiniones y la sensi-

Figura 2: Fases del ciclo de formación



Fuente: Adaptado de Chiavenato, Idalberto (1985), Recursos Humanos – Edição Compacta, Atlas, São Paulo, pp-291

⁽⁴⁾ Legislatura durante la cual gobernó el Partido Socialista (PS).

lidad de los participantes sobre la formación comportamental recibida a lo largo de un período de tiempo considerable (6 años).

Muestra

Se enviaron los cuestionarios a todos los elementos del universo por correo (muestreo por correo no aleatorio), estando constituida la muestra definitiva por el número de participantes que respondieron a dichos cuestionarios. Del universo de estudio de 1.342 encuestas mediante cuestionario enviadas a los participantes durante el mes de abril de 2002, recibimos respuesta de 212 encuestados, es decir el 15,8 % del universo encuestado.

Cerca del 70 % de la muestra se sitúa entre los 30 y los 50 años de edad, estando constituida el 62,1 % de la misma por mujeres.

Presentación y debate de los resultados

El papel de la formación comportamental en la Administración pública

Los resultados demostraron que la mayoría de los encuestados (66,8 % de la muestra) estaba de acuerdo con la premisa de que *los cursos de formación comportamental presentan ideas nuevas, que es posible concretar en el contexto administrativo y/o coincidentes con el sentido de cambio del mismo*. La sensibilidad de los funcionarios a este respecto no fue la que esperábamos inicialmente, que descansaba en la creencia de que las acciones de formación comportamental podrían presentar *ideas nuevas, pero no siempre con una posibilidad de aplicación práctica*. Esta sensibilidad de los encuestados pone de manifiesto que, en un contexto de pérdida de credibilidad del funcionario público ⁽⁵⁾ y del funcionamiento de la Administración pública, existe al parecer una fuerte voluntad de recuperación del estatuto y la autoestima profesional. La creencia de que la formación comportamental conlleva un germen de cambio está ganando adeptos entre un grupo de funcionarios cualificados (los Directivos Superiores), que aspiran a poder trabajar en entornos de modernidad organizativa y a ser respetados profesionalmente. Tal vez sea este fenómeno de deseabilidad el que induzca a los encuestados a ser tan categóricos al valorar la posibilidad de aplicación práctica de las ideas transmitidas por la formación.

Los resultados indican asimismo la existencia de una *coherencia entre las actitudes y los comportamientos aprehendidos a través de las acciones de formación y las necesidades funcionales reales*. Cerca del 92 % de

⁽⁵⁾ Esta pérdida de credibilidad tiene un carácter generalizado. Se puede encontrar una referencia al caso portugués en Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. (1999), *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*, Maastricht, EIPA.

los encuestados admitieron que esa coherencia era absoluta o al menos puntual. También en este caso, las respuestas de los encuestados pueden estar inducidas por la "deseabilidad social" de que las cosas marchen del modo más deseable. En estos casos, puede resultar difícil para quien está expuesto a una encuesta tener una opinión distanciada de sus deseos.

Según el 73 % de los participantes, en los Servicios existe *un nivel de conformidad total o muy alto entre las tareas desempeñadas y las tareas formalmente descritas como pertenecientes al puesto de los funcionarios*. De ser como afirman, la elaboración de los diagnósticos de necesidades de formación tendría como punto de partida una información fidedigna aportada por una descripción de tareas sólida, supuestamente inductora de un análisis objetivo, revelador de las lagunas efectivas y por tanto capaz de generar programas de formación adecuados a las necesidades inventariadas. A este respecto, la información facilitada por nuestros encuestados está en desacuerdo con los datos recogidos en estudios anteriores (véase Profap, 1994, 1995, 1997), que revelan una tendencia, por parte de los organismos promotores de formación, a recurrir a "marcos teóricos genéricos" en vez de identificar rigurosamente las necesidades reales de formación.

Por lo que respecta a la cuestión de la *existencia/inexistencia, en la mayoría de los Servicios, de un diagnóstico de necesidades y un plan de formación* que orienten la intervención de los participantes en acciones de formación comportamental, los resultados recogidos demuestran que una aplastante mayoría de encuestados (cerca del 80 %) observa que en sus Servicios de origen no se efectúa ningún diagnóstico de las necesidades de formación (comportamental) y que tampoco existe ningún plan de formación. Estos resultados entran en clara contradicción con otros indicados anteriormente, en los que los encuestados indicaban que existía una coherencia entre los comportamientos aprehendidos y las necesidades funcionales reales. Difícilmente puede haber coherencia entre lo que se aprehende y lo que se necesita sin que previamente se diagnostique formalmente qué lagunas hay que colmar o cuáles son los comportamientos que hay que modificar. Sobre la base estos resultados, podemos afirmar que los citados modelos sistémicos de formación propuestos por Cruz (1998) o Chiavenato (1987) no se cumplen por lo general en la Administración pública portuguesa, sin que se pueda hablar siquiera de la existencia de un ciclo de formación para nuestra realidad administrativa.

No obstante lo anteriormente dicho, existen otros enfoques que nos proporcionan argumentos alternativos para entender la cuestión. Según estos, si no existe en la mayoría de los Servicios ni un diagnóstico de necesidades ni un plan de formación adecuados, pero al mismo tiempo los funcionarios no dejan de asistir a los cursos, debemos considerar la posibilidad de que nos encontremos ante un fenómeno de autoorganización. En efecto, como sistemas abiertos que son, y teniendo en cuenta el entorno de turbulencia en que operan, las organizaciones se convierten fá-

cilmente en estructuras disipadoras. Así lo entiende Fonseca (2002), señalando incluso que la emergencia de una estructura disipadora no puede deducirse de presupuestos o condiciones establecidas previamente. Según esta línea de pensamiento, el precario equilibrio de las organizaciones les confiere múltiples posibilidades de acontecimientos. Lo que viene a decir que, incluso en ausencia de un diagnóstico de necesidades y una planificación de la formación, los funcionarios no dejan de formarse de una forma relativamente autoorganizada, buscando soluciones para exigencias que sienten como propias.

También por lo que respecta a la cuestión del diagnóstico, se comprobó que en la mayoría de los casos en que los Servicios recurren a medios informales de diagnóstico de las necesidades de formación, la probabilidad de que desarrollen un plan de formación comportamental para el Servicio es menor, siendo igualmente cierto la inversa. La búsqueda de medios de diagnóstico formalizados incrementa la posibilidad de que exista un plan de formación en el Servicio (el 55 % de los encuestados que afirman trabajar en Servicios que utilizan medios formales de diagnóstico de las necesidades de formación indican que tienen un plan de formación; por otro lado, el 70 % de los que admiten que sus Servicios sólo emplean medios informales de diagnóstico, admiten que no existe ningún plan de formación). Se consolida así la idea que, sin una formalización de todas las etapas del ciclo de formación (especialmente el análisis de las necesidades, que, si es inventado, induce a error todo el ciclo), recogidas en un documento institucional integrado, que podemos denominar “plan de formación”, es impracticable promover programas de formación coincidentes con las necesidades existentes, y mucho menos extrapolar esas necesidades al futuro. Esta argumentación no choca con la anterior, que sugiere la imprevisibilidad de las estructuras. En efecto, si por un lado nos parece defendible que las organizaciones procedan a una detección sistematizada de las necesidades de formación que nos permita aportar una formación adecuada, por otro somos conscientes de que los presupuestos en que nos basamos para efectuar ese diagnóstico son efímeros (desde el punto de vista de su horizonte temporal) y pueden sufrir alteraciones permanentes. La armonización de estos puntos de vista debe estar presente al planificar el ciclo de formación.

La inexistencia de una *uniformización de criterios para la asistencia de los participantes a las acciones de formación comportamental* fue otro de los hechos confirmados por los datos disponibles. Es también revelador que el criterio dominante indicado por los encuestados sea el “intento de actualización de conocimientos” (44,2 %) y no el “intento de preparación para cambios futuros” (23,3 %), como sería de esperar teniendo en cuenta que tratamos del segmento específico de la formación comportamental. A pesar de que no parece errada la existencia de una diversidad de criterios, debería existir una lógica que presidiese la definición de dichos criterios y los propósitos en función de los cuales se definen. En este caso, la aparente inexistencia de algún tipo de articulación de crite-

rios para la formación comportamental parece derivarse de una desarticulación más amplia en la forma como está pensada la formación en el contexto administrativo. También se desprende de los resultados obtenidos que la “voluntad propia de los funcionarios” (86,5 % de los encuestados) es decisiva para la asistencia a las acciones, en detrimento de otros factores (como el análisis formal de las necesidades, la sintonía entre la opinión del participante y de su jerarquía, etc.). Este hecho refuerza la idea de que nos encontramos ante procesos de autoorganización.

Dado que los resultados confirman que el INA (Organismo Central Promotor de Formación) es el centro a que más recurren los funcionarios para asistir a acciones de formación comportamental (de los funcionarios encuestados, sólo el 14 % admite haber asistido a acciones de formación comportamental promovidas por otros centros de formación) y que según el 71,3 % de los participantes en la mayoría de los Servicios de la Administración pública no existen centros de formación, cabe sospechar que no existe una descentralización suficiente de los centros promotores de formación. La excesiva concentración de las responsabilidades de promoción de la formación (procediendo la población de participantes de sectores tan distintos como la economía, las finanzas, el empleo, la defensa, la justicia, la salud, la agricultura y la pesca, etc.) en un organismo como el INA, que a pesar de poseer una cartera de formadores externos, cuenta con un personal permanente reducido, nos parece excesiva. El Instituto podría elaborar modelos de formación y desarrollar iniciativas estratégicas tendentes a la descentralización (sobre todo teniendo en cuenta el carácter particular de algunas acciones), así como apoyar el desarrollo de instrumentos de diagnóstico y evaluación propios de cada Servicio (aunque se puedan basar en un guión global de formación común para las acciones de formación de la Administración pública).

Gestión de la formación comportamental por las instituciones públicas: ¿una perspectiva técnicamente adecuada o dominio corporativo?

En la Administración pública, la adopción de una perspectiva más rigurosa para la gestión de la formación comportamental se ve dificultada por la superposición de una perspectiva corporativa, en la que tradición, reglamentos y atavismos se imponen a la racionalidad. Esta Tesis se apoya en el argumento de Scott y Meyer (1991), según el cual los procesos institucionales (que en el caso de la Administración pública son burocráticos) son instrumentos de difusión de creencias y valores organizativos con arreglo a los cuales la formación profesional debe contemplarse como deseada y consensuada. Según esta perspectiva institucional, las redes profesionales pueden creer que promueven y estimulan el cambio y la innovación organizativa, sin que ello modifique necesariamente la filosofía o la eficiencia de la organización. Esta perspectiva se refuerza con la pre-

sentada en el modelo de Moore e Ishak (1989), según el cual la gestión de la formación siempre está condicionada por una metacultura más amplia (en el caso que nos ocupa, la administrativa), así como por la cultura de cada Servicio en particular.

Dando por ciertas estas premisas, y a fin de conocer el uso que hacen las jerarquías de la formación comportamental, nos interesaba identificar los *estilos de gestión adoptados en los Servicios de la Administración portuguesa*. Según los participantes, el estilo de gestión predominante en la Administración pública portuguesa sería el "democrático" (39,9 %), seguido muy de cerca por el "participativo" (38 %).

Estos resultados están en desacuerdo con la Tesis que sugería que el estilo de gestión predominante en la Administración portuguesa sería el "burocrático". En efecto, sólo el 15,4 % de los participantes creen que éste sea el estilo de gestión predominante. La explicación de estos resultados puede deberse a que los encuestados sean Directivos Superiores, muchos de los cuales desempeñan cargos de coordinación o dirección. Tal vez por ello los encuestados sean excesivamente optimistas en cuanto al estilo de gestión practicado, y le resulte más difícil reconocer que los Servicios en que trabajan puedan estar sometidos a un estilo de gestión "burocrático" (véase Crozier, 1963).

Por lo que respecta a la *puesta en común con los colegas de los comportamientos aprendidos en las acciones de formación*, el 75,7 % de los participantes confirman que se lleva a cabo, minimizando la resistencia al cambio de los Servicios ante las nuevas propuestas presentadas por los funcionarios como resultado del aprendizaje efectuado. Un porcentaje muy semejante de encuestados admite incluso que los Servicios no obstaculizan los nuevos comportamientos resultantes de la formación, defendiendo que existe una práctica de *aprendizaje organizativo* (sobre este concepto véase Sisternas, 1999) en virtud del cual la organización adopta nuevas conductas grupales y no favorece el comportamiento organizativo individualizado. A este respecto conviene recordar, sin embargo que, aunque pueda ser parcialmente reducida, la resistencia al cambio se asocia normalmente a los procesos de cambio organizativo (Lewin, 1965; Kanter et al., 1992). Los resultados obtenidos podrían hacernos pensar que este caso fuese la excepción que confirma la regla. Con todo, y dado que los encuestados proceden de los más diversos organismos de la Administración pública, no nos parece que sea la explicación adecuada. Sería una enorme coincidencia que se hubiesen reunido en nuestra muestra todos los que pretenden participar activamente en el cambio. Más bien creemos que se trata, de nuevo, de un sentimiento de "deseabilidad social" por parte de los funcionarios, más que sea un hecho real el incentivo a la participación proactiva en el cambio. Por otro lado, dado que, como ya vimos, muchos de los encuestados ocupan puestos jerárquicos, forman parte de la realidad organizativa que hay que modificar. Tal vez por ser conscientes de esto mismo, opten por el discurso de la "implicación" de los distintos niveles jerárquicos, como forma de cambio compartida, pero ilusoria. Sólo de es-

ta forma se garantiza la estabilidad de *status* y privilegios, sin por ello dejar de pronunciar la fórmula políticamente correcta del “cambio participativo” (véase Campos, 2002; Araújo, 1999; Rocha, 1998).

La (in)definición en la evaluación de la formación en el área comportamental en el contexto de la Administración pública

Por lo que respecta al capítulo de la evaluación de la formación, el *predominio de la evaluación sólo por lo que respecta a la “reacción de los participantes”* (51 % de los encuestados) encuentra una explicación totalmente posible en la lectura del “modelo de evaluación de Kirkpatrick”, que designa el “nivel de reacción” como el más fácilmente medible, a pesar de ser tal vez el menos esclarecedor (Kirkpatrick, 1996).

También por lo que respecta al momento elegido para las acciones de evaluación, y teniendo presentes las respuestas de los encuestados, se observó que el principal momento de evaluación de las acciones de formación comportamental es el final de la acción (87,3 % das respuestas), quedando descartada casi siempre la opción de la evaluación como proceso continuado en el tiempo. Este es el procedimiento equivocado, insuficiente pero habitual en los programas de formación en el sector público. Como se desprende de la lectura del modelo, una evaluación de este tipo sólo permite percibir cuáles fueron las “reacciones” y el “aprendizaje” de los participantes, pero nunca se puede llegar a saber si se produjo una efectiva “modificación de los comportamientos” o cuál fue el impacto de la misma en los “resultados de la organización”.

Los resultados revelaron también que, según el 62,5 % de los participantes encuestados, el INA es el principal evaluador de los cursos de formación comportamental que él mismo imparte. En efecto, el propio Instituto lleva a cabo la evaluación de forma aislada, sin que los Servicios Cliente participen en esta fase del ciclo de formación. Si un proceso de este tipo resulta desproporcionadamente “gravoso” para el INA, es igualmente desresponsabilizador, y al mismo tiempo constrictivo, para el Servicio Cliente. En realidad, si este sistema puede, por un lado, potenciar cierto “adormecimiento” en los Servicios menos emprendedores, por otro obliga a los Servicios más dinámicos a apartarse de una evaluación que debería ser alentada y completada con el organismo promotor de la formación.

Esta tendencia a la *centralización de la evaluación en los organismos promotores de formación profesional en la área comportamental*, y a la no participación de los Servicios clientes en el proceso, se observa también por lo que respecta a la evaluación de los cursos realizados fuera del INA (según el 54 % de los encuestados). Se trata, pues, de una cuestión, más que intrínseca a un determinado organismo promotor de formación, probablemente presente en toda la Administración pública.

Conclusiones

Los principales problemas de la formación en la Administración pública portuguesa siguen relacionándose con las cuestiones del diagnóstico de las necesidades, la evaluación de la formación y la ausencia de intervención de los distintos actores organizativos en el proceso de formación. Nuestro estudio intenta aportar como valor añadido, por un lado, una actualización de la información disponible y, por otro, una especificación de la vertiente de formación tratada: la formación comportamental.

Los resultados demuestran que la mayoría de los Servicios siguen sin utilizar medios de diagnóstico formalizados para la detección de las necesidades de formación en el área comportamental y sin organizar ningún tipo de plan de formación. Los criterios de selección de los candidatos a participantes son imprecisos, imperando la voluntad del funcionario en detrimento de una articulación de la misma con una estrategia integrada. De esta forma, y aun considerando a los funcionarios actores organizativos que trabajan en una estructura abierta y compleja, susceptibles de encontrar sus propias formas de autoorganización, difícilmente se puede hablar de una perspectiva estratégica en la gestión de la formación en el área comportamental.

Por lo que respecta a la evaluación, hemos visto que se produce sobre todo a escala de las "reacciones", y sólo al final de la acción, sin que tenga lugar después una continuación del proceso evaluativo. Se ha observado también que existe una tendencia a la centralización de la evaluación en los organismos promotores de formación comportamental, y a la no participación de los Servicios cliente en el proceso. A este respecto, pensamos que nos encontramos ante un fenómeno, más que intrínseco a un determinado organismo promotor de formación (en este caso el INA), probablemente cultural y transversal a toda la Administración pública.

Es estudio indica también la posibilidad de que los encuestados se engañen por sentimientos de "deseabilidad social", dando respuestas más en función de una ambición, un deseo o un instinto de defensa corporativa que con arreglo a lo que de verdad sucede. El hecho de que los participantes consideren que el estilo predominante de gestión en la Administración pública portuguesa es el "democrático" es un ejemplo de ello.

Al final de la investigación sólo queda claro que el ciclo de formación profesional no existe como tal en el contexto de la Administración pública. Existen muchas imprecisiones e incongruencias y tal vez tampoco haya una conciencia extendida de la importancia de la formación comportamental. Es importante destacar también que los datos recogidos, así como las conclusiones resultantes de los mismos, resultan reforzados por el hecho de que el estudio se basa en una muestra no aleatoria en la que las personas que respondieron a los cuestionarios (15,8 % del universo) son las más interesadas e implicadas en la gestión de la formación comportamental y sus consecuencias.

Por lo que respecta a las implicaciones prácticas y futuras investigaciones que pueda sugerir nuestro estudio, es importante destacar que la excesiva centralización de la gestión de la formación y de su evaluación parecen constituir razones de sobra para que en un futuro próximo se replantee la articulación del INA con sus Servicios Cliente (es decir, los diversos Servicios de la Administración pública portuguesa) para la construcción de un sistema de evaluación y gestión compartido de la formación profesional, en particular por lo que respecta al capítulo de la formación comportamental.

En cuanto a los diagnósticos de necesidades y los planes de formación (en especial en el área comportamental) recomendamos que se formalicen en cada Servicio. Aunque los métodos de diagnóstico varíen en función de las características específicas de los Servicios y las ramas de actividad, lo cierto es que el INA, ante la imposibilidad (además, esta hipótesis sería desacertada) de proceder al diagnóstico de las necesidades de formación de todos los Servicios de la Administración, debería trabajar de forma integrada con los mismos para llegar al menos a un “tronco común” de diagnóstico, que pueda utilizarse indistintamente o al menos pueda adaptarse a los diversos Servicios.

Todos los temas indicados deberán ser objeto de nuevas investigaciones que estudien específicamente cada uno de estos puntos y, por consiguiente, contribuyan a su aplicación en un futuro próximo.

Bibliografía

- Araújo, J.E. *Reform and Institutional Persistence in Portuguese Central Administration*, tesis de doctorado en Gestión Pública, Universidad de Exeter, 1999.
- Campos, AC. *Reforma da Administração Pública in Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*, Lisboa, Oficina do Livro, 2002.
- Chiavenato, I. *Teoria Geral da Administração*, Volumen 2, São Paulo, McGraw-Hill, 1987.
- Chiavenato, I. *Recursos Humanos – Edição Compacta*, São Paulo, Atlas, 1985.
- Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*, Maastricht, EIPA, 1999.

- Crozier, M. *L'entreprise à l'écoute*, París, Interédition, 1991.
- Crozier, M.; Friedberg E. *L'acteur et le système*, París, Editions du Seuil, 1977.
- Crozier, M. *Le phénomène bureaucratique: Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisations modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, París: Éditions du Seuil, 1963.
- Cruz, J. P. *Formação Profissional em Portugal – Do Levantamento das necessidades à avaliação*, Lisboa, Edições Sílabo, 1998.
- Fonseca, J.M. *Complexity and Innovation in Organizations*, NY, Routledge, 2002.
- Graen, G. Role-Making Processes within Complex Organizations, en Dunnette, Marvin (org.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally, 1976.
- Kanter, R.M.; Stein B.A, Jick, T.D. *The Challenge of Organizational Change*, Free Press, 1992.
- Kirkpatrick, D. Evaluation, en Craig, Robert (dir.ed.), *The ASTD Training and Development Handbook*, McGraw-Hill, 1997, p. 294-312.
- Le Boterf, G. *L'ingénierie des compétences*, París: Éditions d'Organisation, 1999.
- Le Boterf, G. , Avaliar o investimento em formação, *Formar*, nº 6, 1992, pp-54-56.
- Lewin, K. *Teoria de Campo em Ciência Social*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1965.
- Maddock, S. Making Modernisation work: New Narratives, change strategies and people management in the public sector, *The International Journal of Public Sector Management*, 2002, Vol.15 nº1, p. 13-43.
- Madureira, C. *A formação comportamental no contexto no contexto da reforma da Administração Pública portuguesa*, Oeiras, Edições INA, 2004.
- Madureira, C. A organização neo-taylorista do trabalho no fim do século XX, *Sociologia Problemas e Práticas*, 2000, nº32, p. 159-182.
- Madureira, C. *A preponderância dos modelos de organização do trabalho neo-tayloristas nas sociedades ocidentais do fim do século XX*, tesis de maestría, Lisboa, ISEG, 1997.
- Majchrzak, A, Davis, D. (1990), The human side of flexible factory automation: research and management practice en Oskamp, S.; Spacapapan, S. (dirs. ed.), *People's reaction to technology*, California, Sage Publications.
- Moore, R.W.; Ishak, S.T. The influence of culture on recruitment and training: Hofstede's cultural consequences as applied to the Asian Pacific and Korea, en *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1989, Supl. 1, p. 277-300.
- OCDE, *Gestion du capital humain et réforme de la fonction publique*, París: PUMA, 1996.
- OCDE, Managing Administrative Reform: A case study of Portugal (1976-1994), *Public Management Occasional Papers*, París: PUMA, 1995.

- Pessoa de Amorim, R. , *O emprego público - Antecipar a mudança, gerir a mudança*, Lisboa (manuscrito no publicado), 1997.
- Profap II, *Estudo de Avaliação Intercalar, Relatório Final*, Quaternaire Portugal, 1997.
- Profap I, *Propostas de acção para a aplicação das recomendações da avaliação do PROFAP*, CIDEF, 1995.
- Profap I, *Estudo de avaliação do Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública*, Medidas 1 y 2, Informe final, CIDEF, 1994.
- Robbins, S.P. *Comportamento Organizacional*, Livros Técnicos e Científicos (traducción autorizada por Prentice Hall), 1998.
- Rocha, J.A.O. *Gestão Publica e Modernização Administrativa*, Oeiras, INA, 2001.
- Rocha, J.A.O. The New Public Management and its Consequences in the Public Personnel System, *Review of Public Personnel Administration*, 1998, Vol.18, nº2, p. 82-87.
- Schein, E. *Process Consultation*, vol.2 Reading, Addison-Wesley, 1987.
- Scott W.R.; Meyer J.W. The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective, en *Research in Organizational Behavior*, 1991, vol.13, p. 297-326.
- Sisternas, X. Formación para el cambio, cambio en la formación, *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 1999 Mayo-Agosto, nº 15, p. 109-117.
- Stacey, R.D. *Complex Responsive processes in Organizations*, NY, Routledge, 2001.
- Wright, V. Reshaping the State: The Implications for Public Administration, en *Western European Politics*, 1994, vol 17, nº 3 p. 102-137.

Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo

Georg Spöttl

M. A., Director, Instituto de Tecnología y Formación (Institut Technik und Bildung, ITB) de la Universidad de Bremen

Lars Windelband

Investigador, Instituto de Tecnología y Formación (Institut Technik und Bildung, ITB) de la Universidad de Bremen

Palabras clave

Skilled worker,
machine tool industry,
recycling sector,
need of qualification,
work process analysis,
early recognition

RESUMEN

En vista de que los procesos de identificación precoz aplicados hasta la fecha se basan fundamentalmente en las tendencias y la técnica de las hipótesis y de que están concebidos en menor medida para definir los procesos de formación, en el marco del programa Leonardo da Vinci se desarrolló el proyecto "EarlyBird", un conjunto de instrumentos para las ciencias de formación profesional, basados en la investigación, que permite identificar los cambios que se producen en el ámbito de trabajo de las empresas. Los conocimientos adquiridos a través de la aplicación de dicho "instrumento" se pueden aprovechar para definir los procesos de formación profesional orientados hacia el futuro. Los correspondientes métodos desarrollados se han examinado en el marco del proyecto y los procesos de cambio constatados se han empleado para desarrollar teorías fundamentadas en contenidos y relativas a los futuros perfiles profesionales europeos en el sector del reciclaje y de las máquinas herramienta. El presente artículo analiza minuciosamente el instrumento de investigación objeto de debate.

Introducción

¿En qué consiste la identificación precoz? La identificación precoz es una especie de "previsión", "una suerte de análisis estratégico en el que se recurre a una combinación de procesos participativos para recopilar información relevante en lo que atañe al futuro para la elaboración de visiones, de modo que se facilite la adopción de decisiones y la actuación común en el presente. La naturaleza participativa de la previsión es, en principio, adecuada para las actividades de planificación regionales y locales... (y para las reflexiones en materia de necesidades de cualificación). Cabe citar ejemplos, en ciertos países, de previsión regional adecuadamente

establecida, mientras que en otros países se han realizado experimentos que apuntan en dicha dirección; no obstante, la previsión brilla por su ausencia en la mayoría de los ámbitos regionales y locales.” (Gavigan/Scapolo, 2001, p. 2).

Desde una perspectiva política regional, dicha definición engloba exactamente sobre qué puede versar la identificación precoz y dónde se hallan sus límites. El propio término “previsión” señala que, pese al análisis estratégico de los procesos participativos y a la gran cercanía con respecto al objeto de la investigación, no cabe esperar que se formulen unas aseveraciones en exceso precisas a propósito de las diversas situaciones, aunque sí es posible ofrecer, de manera precoz, orientaciones a partir de las que, por ejemplo, la política europea puede aprender el modo en que se configuran las redes sociales con objeto de poder gestionar el cambio demográfico. En relación con la formación profesional, ello implica que, a través de determinados métodos de investigación pertenecientes al ámbito de la identificación precoz de necesidades de cualificación, se puede crear una plataforma de información y decisión que permita extraer conclusiones sobre los futuros requisitos en materia de cualificaciones. En el caso de la previsión o, con arreglo al concepto que se emplea aquí el de la “identificación precoz” –y en relación con la evolución que cabe esperar se produzca en la industria, la artesanía y los servicios–, se trata de:

- que los responsables políticos y los interlocutores sociales del ámbito de la política de formación profesional, dispongan de información adecuada sobre la evolución de la necesidad de cualificación, de modo que se puedan iniciar a tiempo los procesos decisorios relativos, por ejemplo, a la reordenación de las profesiones; y de
- crear un “laboratorio” en el que sea posible no sólo intercambiar los más diversos conocimientos en materia de investigación sino asimismo perfilarlos de modo de aquéllos contribuyan al desarrollo de la política de formación y las decisiones asociadas a ésta encaminadas a lograr una formación profesional capaz de adecuarse al futuro y a definir dicha formación profesional.

En el proyecto EarlyBird, perteneciente al programa Leonardo da Vinci, se recogen tales retos, a los que se trata con arreglo a una estrategia de investigación sectorial. Los resultados representan asimismo una contribución a las “directrices integradas para el crecimiento y el empleo” nº 3 y nº 4 de la Comisión Europea ⁽¹⁾ (CE, 2005).

⁽¹⁾ Directriz nº 3: “promover una asignación eficiente de los recursos, orientada al crecimiento y al empleo” y nº 4: “garantizar la estabilidad económica para el crecimiento sostenible”.

Situación actual de la identificación precoz

En el pasado, y en relación con la valoración de la necesidad de cualificación en el futuro, se han desarrollado fundamentalmente las estrategias cuantitativas: desde los proyectos macroeconómicos hasta los sondeos y las encuestas entre las empresas y los trabajadores (véase Tessaring, 2003; Wilson/Lindley, 2005). Las estrategias macroeconómicas servían para efectuar formulaciones a largo plazo y se empleaban para asesorar a los responsables políticos. Con objeto de afinar la exactitud de las formulaciones sobre tendencias de desarrollo, la red alemana FreQueNz ha desarrollado durante los últimos años estrategias que se centran asimismo en las características cualitativas (véase Abicht/Bärwald/Schuster, 2002; Gidion et al., 2000). Aquéllas se relacionan a menudo con métodos cuantitativos, de modo que resulte posible efectuar predicciones por sectores, países y regiones. En Alemania con FreQueNz se ha creado una red de investigación para la identificación precoz de necesidades de cualificación que se beneficia de la subvención del Ministerio Federal de Educación e Investigación. El objetivo de dicha iniciativa consiste en identificar la necesidad de cualificación y el desarrollo de las opciones de actuación y en presentar resultados dirigidos a los distintos grupos destinatarios. Para ello se recurre a muy diversos procedimientos y métodos (observación en el lugar de trabajo, estudios de caso de empresas, evaluaciones y redes de expertos o análisis estadísticos) (véase Schmidt/Dworschak, 2004). En el Reino Unido se están investigando los bloques de cualificaciones a través de modelos hipotéticos ⁽²⁾, con objeto de definir con mayor exactitud las necesidades de cualificación. En dos sectores determinados –servicios financieros y transportes–, dicho método ya se ha puesto en práctica (véase Coles, 2003). Por otra parte, en España se ha creado recientemente un “Observatorio Profesional” destinado al desarrollo de instrumentos de pronóstico, con el objetivo de agrupar y valorar las necesidades de cualificación. Como instrumento se ha empleado, entre otros, el método Delphi de desarrollo de tendencias y pronósticos. Una red italiana se dedica, por su parte, a recopilar información sobre hipótesis sectoriales al efecto de describir las necesidades profesionales y efectuar pronósticos profesionales a corto y medio plazo (véase Gatti, 2003). En otros países europeos se están desarrollando iniciativas de muy diversa profundidad en materia de identificación

⁽²⁾ En este caso se recurre a una técnica de hipótesis que, aunque está orientada al futuro, trata de identificar de manera específica bloques de cualificaciones, las cuales se transfieren a los programas de cualificación (Leney, T. et al., 2004). En el ámbito de la formación profesional, el método de hipótesis se empleó por vez primera en Alemania en el marco del proyecto “Berufe 2000” (Heidegger/Rauner et al. 1989). En ese sentido, se presentaron hipótesis referidas a la situación profesional y laboral en el futuro con objeto de perfilar imágenes sobre un futuro posible o “deseable” en el ámbito de la planificación de la formación profesional.

precoz; no es posible hacer mención de todas ellas en el presente documento ⁽³⁾.

A través de un análisis más preciso ⁽⁴⁾ de los procesos y métodos concretos y de sus resultados cabe constatar que el propósito prioritario de la mayoría de las estrategias consiste, por una parte, en descubrir nuevas tendencias en un ámbito de investigación concreto y que, por otra parte, las hipótesis de futuro deben desarrollarse hasta convertirse en procesos sectoriales, nacionales y regionales. Esto respalda enteramente la política europea de fomento del crecimiento y el empleo a través de una conducta previsor.

El empleo concreto de los resultados de la identificación precoz en la definición de los procesos de formación profesional tiene una importancia escasa o nula en Europa. Ello puede deberse a que los métodos aplicados hasta la fecha carecían de la profundidad necesaria para una comprensión detallada de los cambios. Con el fin de poder no sólo presentar a las empresas de un sector determinado las líneas de desarrollo fundamentales, sino asimismo definir las lagunas concretas existentes en el ámbito de las cualificaciones, es preciso aplicar instrumentos y métodos a través de los que se pueda comprender de manera concreta el trabajo de las empresas y sus implicaciones y, en último extremo, el dominio de aquél ⁽⁵⁾.

El propósito investigador de la identificación precoz se diferencia claramente en este punto de las estrategias de desarrollo curricular tal como las expuso, por ejemplo, Mulders (1992). Mulders prevé, en el marco de las denominadas conferencias curriculares, la participación de todos los grupos afectados (directivos, expertos, docentes, estudiantes, etc.) con los que debe lograrse un consenso relativo a los contenidos curriculares. Los resultados de las investigaciones sobre la evolución de determinados ámbitos laborales constituyen el fundamento de la conferencia. La diferencia entre las estrategias de identificación precoz y las reflexiones de Mulders estriba en el propósito investigador: por un lado, se trata de lograr una identificación muy temprana de los cambios que se produzcan en el mundo del trabajo y sus repercusiones y, por otro, de ex-

⁽³⁾ Las estrategias europeas de identificación precoz y el resto de procesos mencionados aquí brevemente se presentaron en la Conferencia europea de identificación precoz con el título: "Identificación precoz de necesidades de cualificación en Europa" en el año 2002. Se pueden encontrar información adicional y otras estrategias de identificación precoz en el sitio web de la red europea de identificación precoz de necesidades en materia de cualificaciones del CEDEFOP: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/skillsnet/, así como en la red alemana de identificación precoz FreQueNz: <http://www.frequenz.net/>.

⁽⁴⁾ Windelband procede en su tesis (2006) a analizar diversas estrategias de identificación precoz y a determinar si son adecuadas para definir procesos de formación profesional.

⁽⁵⁾ Por dominio se entiende el sector, el ámbito de actividad o el campo específico en que se concentra la actividad de una persona. Parece procedente designar como "dominio" todo ámbito delimitable en el que una persona desempeña actividades que "domina". En la investigación sobre conocimientos expertos se hace uso de esta posibilidad, toda vez que se parte del supuesto de que las competencias de un experto sólo se pueden referir a su campo específico.

poner unos resultados. No se persigue el desarrollo curricular, sino que se trata en primera instancia de elaborar perfiles de cualificaciones y perfiles profesionales.

Prioridades de la investigación relativa a la identificación precoz

En el marco del proyecto de identificación precoz que se debate aquí se ha seguido una estrategia empírica gracias a la que no sólo es posible evaluar con exactitud la evolución del mundo laboral sino, asimismo, extraer conclusiones a partir de los datos recabados y los conocimientos relativos a la transformación de las tareas y aplicarlas a la delineación de perfiles de cualificación futuros. Dos cuestiones de investigación se sitúan en primer plano:

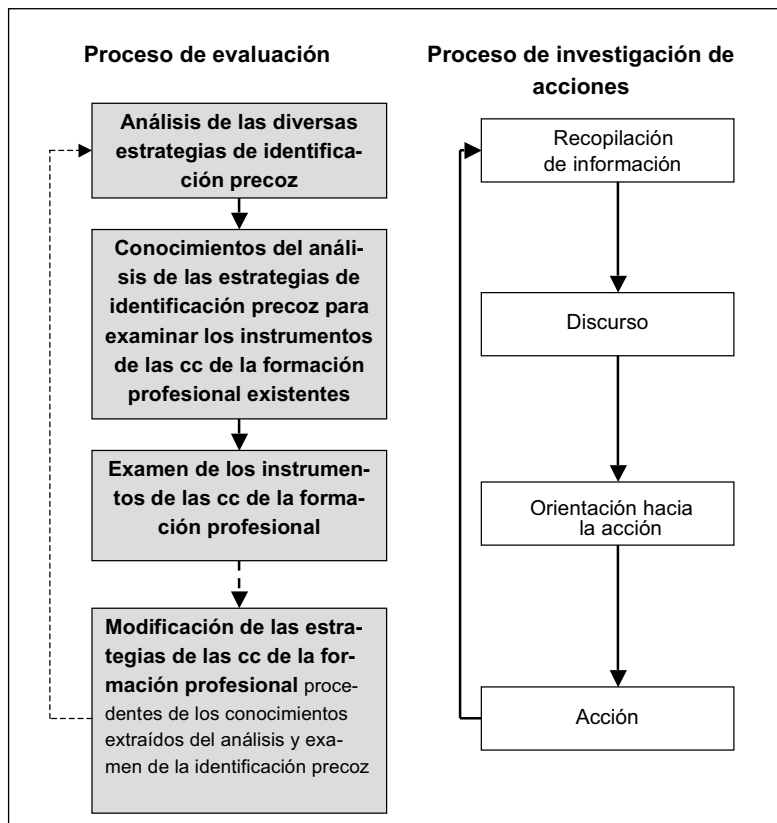
1. ¿Qué contribución efectúan las estrategias de identificación relevantes hasta la fecha en cuanto a la definición de perfiles profesionales con indicación de dominio?
2. ¿Qué forma debe adoptar un instrumento de investigación para comprender la transformación de las tareas en el ámbito de los trabajadores especializados y determinar las necesidades en materia de cualificación que se desprenden de aquélla?

Se ha seguido asimismo una perspectiva de investigación doble.

El análisis de las diversas estrategias de investigación nacionales y europeas ha puesto de manifiesto que la perspectiva de investigación doble goza de escaso apoyo. Ello se debe a que la orientación de la mayoría de las iniciativas de investigación, independientemente de si son en el campo de las ciencias sociales, laborales, de la educación o de la formación profesional, es distinta. Casi siempre si sitúa en primer plano la investigación diagnóstica o comparativa. El proceso de actuación científica (análisis de estrategias de identificación precoz) y práctica (conocimientos derivados del análisis para la modificación de estrategias de las ciencias de la formación profesional) caracterizado por una constante realimentación, tal como exige la estrategia de investigación, no goza de apoyo. Por ello, se ha elegido como nexo para los trabajos de investigación el método de la investigación en acción, dado que su objetivo consiste en incorporar, junto al análisis y al diagnóstico, la acción de investigación inmediata.

La investigación y la definición deben entablar una estrecha relación en el caso presente, para lo cual ambas deben desarrollarse en forma de proceso cíclico en el que las teorías y las recomendaciones prácticas se analicen de manera continua, se examinen en la práctica y, en caso de necesidad, se revisen y se optimicen. Ello quiere decir que, para lograr una continua mejora de los métodos de identificación precoz e interpretación de los resultados de las investigaciones, la acción y la investigación –como

Figura 1: Estrategia de investigación: evaluación e investigación en acción



sucede en el caso de la investigación en acción– deben estar vinculadas por etapas.

El objetivo consiste asimismo en emplear los conocimientos procedentes del análisis de las estrategias de identificación precoz existentes ⁽⁶⁾ para la mejora de la estrategia (aplicada en las ciencias de la formación profesional) que se esté probando. Tras la evaluación del instrumental introducido se procede a optimizarlo y al ulterior desarrollo de un instrumento de identificación precoz (véase la ilustración 1). En el centro de las observaciones se debe situar la transformación del trabajo y la tecnología, con objeto de extraer conclusiones para la elaboración de los perfiles de cualificación orientados hacia el futuro que sean necesarios.

⁽⁶⁾ Por motivos de espacio, en lo sucesivo sólo se presentará el instrumental de detección precoz (aplicado en las ciencias de la formación profesional) desarrollado. Los resultados del análisis se explican exhaustivamente en el trabajo de Windelband (2006).

La contraposición de la estrategia de investigación objeto de análisis y el proceso de investigación en acción ⁽⁷⁾ expuesta en la ilustración 1 revela que ambas estrategias se caracterizan por un proceso interactivo que une los ámbitos científico y práctico, dado que sólo a través de la comprensión exacta de las transformaciones “en el taller” es posible formular enunciados orientados hacia el futuro sobre el modo en que se transforman el trabajo, los procesos del mismo, las particularidades técnicas, las estructuras empresariales, de trabajo y de procesos, los requisitos laborales y las cualificaciones y competencias referidas a lo anterior y comprender las consecuencias de lo expuesto en los formadores profesionales, el trabajo curricular y la formación ⁽⁸⁾.

El discurso de la investigación en acción desempeña una función fundamental en el análisis y la valoración de los resultados del trabajo de las diversas estrategias de identificación precoz. El resultado del discurso se diferencia en último extremo por las modificaciones y la actualización de los instrumentos de identificación precoz aplicados en las ciencias de la formación profesional. Aquél representa asimismo un punto de consolidación de la calidad de los instrumentos de investigación.

Estrategia de las ciencias de la formación profesional para la investigación en materia de identificación precoz: justificación y diseño de la investigación

El análisis de las diversas estrategias de investigación ha puesto de manifiesto que la definición de la formación profesional orientada al futuro sólo ha desempeñado una función importante en casos concretos. Por una parte, los métodos de investigación empleados se orientan en gran medida al objeto investigado e ignoran la evolución futura. Por otra parte, otras estrategias se dedican a elaborar valoraciones de tendencias sin entablar un vínculo entre éstas y las formulaciones concretas relativas a la definición de los futuros perfiles de cualificación. Ello podría relacionarse con que las estrategias de investigación correspondientes contienen una contradicción relativa a la metodología de la investigación, a saber, que los métodos apropiados para la valoración de tendencias hace tiempo que han dejado de ser adecuados para la comprensión exacta de la transformación del trabajo (especializado) ni están indicados para aprehender los

⁽⁷⁾ El concepto de la investigación en acción permite dos interpretaciones: por una parte, la de investigación *activa*, que define su entorno y, por otra parte, la investigación que trabaja con un inventario de *acciones* o métodos. Por investigación en acción se entiende un proceso de acciones sucesivas interconectadas que discurren, en el caso ideal, en paralelo en los ámbitos científico y práctico –o incluso de manera desfasada– y que se caracterizan por la presencia continua de bucles de realimentación entre los dos niveles.

⁽⁸⁾ Por supuesto, procede tener en cuenta en mayor medida los condicionantes sociales, a cuyo análisis, no obstante, no se procede en el presente documento.

detalles relativos al objeto de la investigación. Por último, también revisite gran importancia el que no sólo se efectúen formulaciones referidas a tendencias, sino que asimismo se presenten propuestas concretas de contenido para la definición de perfiles de cualificación. Como muy tarde en esta fase adquiere importancia la segunda cuestión referida a la investigación, si bien en este caso se trata de presentar la definición de una estrategia de identificación precoz adecuada para englobar tanto las futuras necesidades en materia de cualificación como las propuestas de definición de contenidos para los perfiles profesionales. Para hacer esto posible es preciso analizar exhaustivamente las condiciones de trabajo “en el taller” en sus diversas manifestaciones.

Para aplicar dicha concepción es preciso contar con una estrategia de investigación que conlleve los requisitos necesarios para la realización de tales sondeos. Sobre la base del análisis de los métodos existentes, en el proyecto EarlyBird del programa Leonardo da Vinci se decidió aplicar y actualizar la estrategia de las ciencias de la formación profesional. Ello deparó en último extremo una optimización de los instrumentos empíricos disponibles (véase la ilustración 1) ⁽⁹⁾. Asimismo, fue necesario para, a través de la comprensión exacta de las transformaciones “en el taller”, formular enunciados orientados hacia el futuro sobre el modo en que se transforman el trabajo, los procesos del mismo, las peculiaridades técnicas, las estructuras empresariales, de trabajo y de procesos, los requisitos laborales y las cualificaciones y competencias referidas a lo anterior y comprender las consecuencias de lo expuesto en los formadores profesionales, el trabajo curricular y la formación.

Diseño de instrumentos de identificación precoz provenientes de las ciencias de la formación profesional

Fue necesario ampliar la gama de instrumentos de investigación para:

- comprender las particularidades del trabajo especializado y sus factores de influencia;
- poder examinar la técnica, los procesos técnicos y sus defectos, la organización de trabajo, los procesos de planificación, desarrollo y cualificación ligados a ésta y sus condiciones de transformación;
- averiguar cuáles son las acciones de trabajo, las tareas del mismo y sus contenidos;
- identificar el marco organizativo concreto y el desarrollo de los trabajos de reparación y mantenimiento; y
- comprender los conocimientos objetivos y “secretos” del trabajo especializado.

Sólo a través de unos conocimientos exactos de las prioridades citadas

⁽⁹⁾ Como instrumentos de examen se emplearon los instrumentos de las ciencias de la formación profesional: el análisis sectorial, el estudio de caso y el análisis de procesos de trabajo.

es posible comprender con mayor exactitud las implicaciones del complejo mundo laboral y formular reflexiones referidas a modelos profesionales y medidas de cualificación orientados a los procesos de trabajo y al futuro en relación con un sector concreto. El resultado parte, claramente, de un pronóstico general.

Las referencias sectoriales significan en todos los casos una concretización de la formación profesional y un análisis que comprende concepciones y deseos relativos a los niveles de cualificación que son necesarios y que cabe esperar en un ámbito de trabajo real.

Para garantizar lo expuesto, en el proyecto ⁽¹⁰⁾

- se procedió a examinar minuciosamente dos sectores específicos (reciclaje y máquinas herramienta). Se llevó a cabo un total de 25 estudios de caso, se analizaron los desarrollos sectoriales y se organizaron cuatro talleres de expertos. La investigación se redondeó mediante cuatro estudios de procesos de trabajo ⁽¹¹⁾.
- se desarrolló una serie de indicadores sectoriales sobre el análisis precoz de las necesidades en materia de cualificación a partir de los resultados de la investigación.

A través de los instrumentos de investigación mencionados, se analizó de manera empírica la labor profesional concreta y se identificaron los conocimientos y las aptitudes asociados a aquélla. De este modo, las refle-

⁽¹⁰⁾ Para la evaluación de los instrumentos y los resultados desarrollados en el proyecto no se aplicó ningún método sistematizado. Ello se debe a que los objetivos principales consistían en el desarrollo de un instrumental de identificación precoz. Se efectuaron consultas constantes al consejo consultivo del proyecto sobre los resultados y el desarrollo del mismo. El consejo consultivo del Proyecto "EarlyBird" se componía de representantes de los interlocutores sociales y de expertos de los dos ámbitos procedentes de los cinco países participantes.

El contacto mutuo, el contacto entre investigadores e interlocutores sociales con respecto a las actividades de investigación debe caracterizar la elección de las empresas que se someterán a examen y los propios exámenes. Conceder la oportunidad de participar en la definición mejora la intensidad de la participación de los miembros del consejo consultivo. Se debería dedicar especial atención a dicha relación. En este caso se someten a examen todos los conocimientos. Con ello se logró actualizar el proyecto y consolidar los conocimientos identificados a través de las fases de investigación precedentes.

⁽¹¹⁾ La estrategia de investigación en los países europeos a través de análisis sectoriales, estudios de caso y debates de expertos fue idéntica, con el fin de permitir una comparación intersectorial europea y el examen de los instrumentos de las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz. Los procesos de trabajo de las empresas constituyeron la base para la comparación de los avances logrados en los sectores y, sobre todo, en las empresas. Estos procesos de trabajo pueden observarse al margen de los diversos sistemas profesionales y muestran qué nuevos requisitos predominan en los sectores y cabe esperar se impongan en el futuro. Para el ulterior desarrollo de los instrumentos se analizaron asimismo otros métodos científicos relacionados con la identificación precoz. Entre estos métodos se incluye la técnica de hipótesis, que se analiza de manera más minuciosa en un proyecto del CEDEFOP y de la Fundación Europea de Formación (ETF) y que se ha introducido en diversos sectores de diez países europeos (véase Leney, T. et alii, 2004). Las conclusiones de tal proyecto se han incorporado al instrumental recientemente desarrollado, en el que las hipótesis se emplean como instrumento para el desarrollo de modelos profesionales orientados hacia el futuro. Mike Coles, Coordinador del proyecto del CEDEFOP, puso sus conocimientos a disposición del proyecto en su calidad de miembro del consejo consultivo del mismo.

xiones se centraron en el mundo laboral y en las transformaciones del mismo. La empresa, con su organización, las actividades del trabajo, las tecnologías, las estructuras de empleo, las innovaciones y otros aspectos constituyen el punto de referencia central de las investigaciones efectuadas (véase Spöttl, 2001).

Los métodos y los instrumentos de investigación en las ciencias de la formación profesional pueden dividirse en diversas prioridades de investigación (véase Blings/Spöttl/Windelband, 2002; Windelband/Spöttl, 2004). Éstas se componen de:

- análisis sectoriales (ámbito: comprensión de estructuras sectoriales y de empleo y repercusiones en el ámbito profesional);
- estudios de caso (ámbito: examen de puestos de trabajo en empresas, procesos empresariales, formas de organización del trabajo y empresarial, estructuras empresariales, desarrollos globales);
- análisis de procesos de trabajo (ámbito: comprensión de competencias en procesos empresariales y de trabajo); y
- talleres de expertos sobre cuestiones de futuro (ámbito: importancia de las tendencias identificadas para un sector).

El objetivo de las investigaciones consiste en determinar los conocimientos, las capacidades y las destrezas necesarios para el ejercicio de una profesión no de una manera abstracta, sino en relación con los procesos empresariales y de trabajo concretos. Tal investigación en materia de cualificaciones privilegia el análisis del trabajo especializado orientado a la participación y sitúa los conocimientos fundamentales por encima del objeto investigado. La investigación en materia de cualificaciones en las ciencias de la formación profesional es específica en lo que respecta a los dominios, es decir, se refiere a ámbitos de actividad determinados (véase Becker, 2003).

Eficiencia de los distintos instrumentos

El *análisis sectorial* ocupa una posición muy importante, dado que incluye fundamentalmente los nuevos desarrollos sectoriales y las nuevas tendencias. A través del mismo se investiga sobre todo el modo en que un sector y sus estructuras de empleo se transforman a lo largo de un periodo determinado (véase el cuadro 1). Se analizan tendencias de desarrollo, la relevancia de los diversos ámbitos empresariales, las innovaciones técnicas y en materia de organización del trabajo y otros aspectos importantes. Para poder mostrar los futuros desarrollos y tendencias, se ha procedido a ampliar el análisis sectorial para la identificación precoz en dos puntos:

- la observación de los ámbitos de investigación innovadores; y
- el análisis de las ofertas de formación continua sectoriales innovadoras.

Cuadro 1: Instrumentos de las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz de necesidades en materia de cualificación

Nivel	Instrumento	Objetivo	Métodos
Estructuras de empleo y sectoriales y repercusiones profesionales	Análisis sectorial	Identificación de desarrollos actuales, estructuras socioeconómicas, tendencias y transformación de tareas en un sector; Evolución futura de la tecnología y la organización de trabajo	Análisis de documentos (sondeos de instituciones científicas, asociaciones, sindicatos); cuestionarios a personas clave; análisis de ofertas de formación continua; análisis de actividades y resultados de la investigación en el sector (universidades, instituciones de investigación independientes, instituciones de investigación de empresas).
Puestos de trabajo en empresas, procesos de trabajo, formas de trabajo y de organización empresarial, estructuras empresariales, desarrollos globales	Estudios de caso	Detalles relativos al trabajo especializado, con sus factores de influencia y sus transformaciones; Evolución de las empresas y su organización	Análisis del trabajo; entrevistas especializadas semiestructuradas; conversaciones de expertos de todos los niveles; controles de empresas.
Competencias en procesos empresariales y de trabajo orientados hacia el futuro	Estudios de procesos de trabajo	Identificación de actividades y contenidos laborales en las empresas y del conocimiento objetivo y “secreto” del trabajo especializado; Definición de trabajo, técnica, conocimiento, organización del trabajo y organización empresarial.	Análisis del trabajo; análisis de actividades laborales; entrevistas especializadas orientadas a la práctica; conversaciones de expertos; conversaciones especializadas.
Importancia de las tendencias identificadas en un ámbito profesional determinado. Evolución futura esperada	Talleres de expertos sobre cuestiones de futuro	Identificación y estructuración de actividades relevantes para el trabajo especializado; tendencias y pronósticos sobre la evolución ulterior de las cualificaciones en los ámbitos profesionales seleccionados.	Brainstorming; conversaciones especializadas y debates sobre el desarrollo de hipótesis con expertos del sector, de las asociaciones y de los sindicatos.

En los *estudios de caso* seleccionados ⁽¹²⁾ se profundiza en los conocimientos relativos al análisis sectorial con objeto de averiguar si el mundo laboral se ha transformado (véase el cuadro 1). En este caso, entre los criterios de selección de los estudios de caso cabe incluir los siguientes:

- pertenencia al sector;
- relevancia de la región económica donde se ubica el domicilio social;

⁽¹²⁾ El modo de definir con precisión un estudio de caso depende de las actividades de investigación específicas de la actividad de investigación de que se trate. Así pues, el estudio de caso debe ser, por una parte, característico de un sector, pero debe presentar, por otra parte, un carácter propio.

- carácter innovador de la empresas (transformaciones y presiones de transformación en la organización empresarial y laboral, innovaciones de procesos, innovaciones de productos);
- dinámica de desarrollo (aumento de la pujanza económica: cuota de mercado, facturación);
- empresas que se transforman o se hallan en proceso de transformación; y
- gama de actividades (sectores, "gama de servicios", producto, tipo de producción, actividades de montaje, relaciones exteriores).

El objetivo de los estudios de caso consiste en identificar empresas orientadas al futuro. En el sector del reciclaje se han consolidado empresas que operan en varios sectores y que, en función de la situación del mercado, pueden desplazar sus prioridades. La causa de ello se relaciona con los diversos precios de mercado de las materias primas secundarias. En cuanto al sector de las máquinas herramienta, las empresas orientadas al futuro se caracterizan por su estructura empresarial "abierta". Tales empresas presentan una elevada dinámica de desarrollo.

Un estudio de caso se centra en una o en varias empresas en situaciones paralelas junto al correspondiente entorno de instituciones de formación y reciclaje. Su objetivo consiste en analizar con precisión las actividades laborales que predominan en una empresa.

Si los resultados del análisis sectorial y del estudio de caso revelan que, debido a la existencia de nuevas influencias, nueva maquinaria, nueva legislación, etc., se ha producido una importante transformación "en el taller" de las actividades laborales y ello reviste gran importancia para el sector, será preciso efectuar un análisis profundo para comprender las repercusiones exactas en los procesos de trabajo. Para ello se emplea el instrumento del *análisis de procesos de trabajo*. Los análisis de procesos de trabajo han de entenderse como una profundización de los estudios de caso ⁽¹³⁾, a través de los cuales se profundiza en la comprensión de los conocimientos y posibilidades empleados en la ejecución de las actividades laborales, las condiciones y los procesos de trabajo y los retos referidos a la capacidad de resolución de problemas. Con ayuda de los análisis de procesos de trabajo se procedió a examinar ciertos procesos de trabajo pertenecientes a los dos sectores mencionados, a saber, el proceso de trabajo relativo a la gestión de una instalación de depuración intensiva y, en el sector de las máquinas herramienta, el proceso del *Rapid Prototyping* ⁽¹⁴⁾.

Para mejorar la credibilidad de los resultados empíricos se han desarrollado indicadores heurísticos a través de los que es posible establecer

⁽¹³⁾ Un estudio de caso suele durar 1 ó 1,5 días por empresa. En cambio, un análisis de procesos de trabajo requiere, por norma general, 4 ó 5 días para la completa comprensión de los procesos de trabajo escogidos.

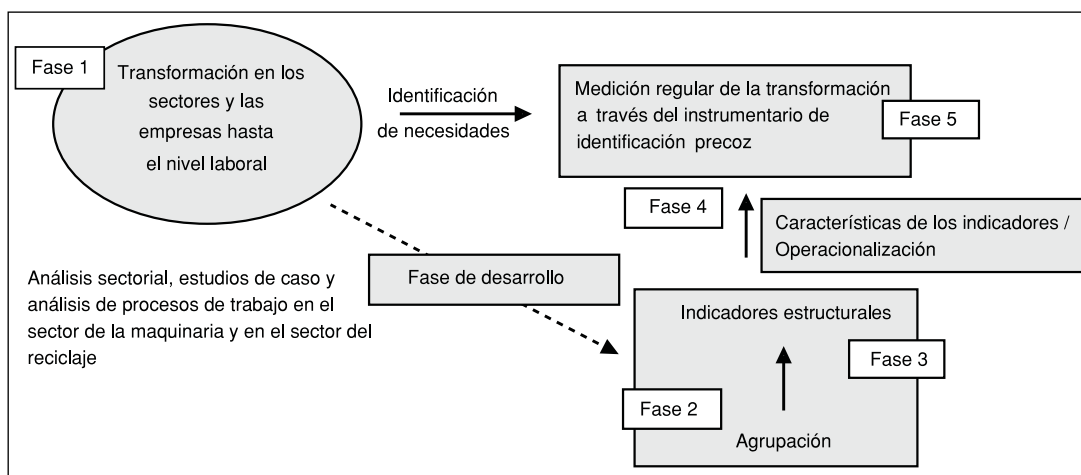
⁽¹⁴⁾ En total se llevaron a cabo cuatro análisis de procesos de trabajo con objeto de comprender con exactitud los contenidos citados y probar el instrumento. Los estudios de caso y los análisis sectoriales se llevaron a cabo en los cinco países europeos participantes.

con exactitud qué se ha transformado en un sector y dónde. Se los denomina indicadores estructurales y son, en parte, transferibles a otros sectores ⁽¹⁵⁾. La figura 2 resume de manera esquemática el desarrollo de los indicadores y su “operacionalización” partiendo de las investigaciones efectuadas. La sucesión de fases de este proceso es clara. En la primera fase se registran y enumeran todos los cambios identificados y la transformación de los sectores hasta el nivel del trabajo especializado. En la segunda fase se estructuran y se agrupan todos los cambios de la fase 1. Dado que no existen estructuras de agrupación a tal efecto, éstas se elaboran con arreglo a criterios de plausibilidad. En ese sentido adquiere importancia el criterio de que el cambio o la transformación de las actividades laborales debe ser reconocible. Ello se expresa asimismo en los indicadores estructurales, que se concentran en parámetros que caracterizan la transformación estructural (véase Haas, 2002).

El ordenamiento y la diferenciación de los indicadores de los cambios recopilados se producen en la fase 3. En la fase 4 se procede a la operacionalización de los mismos. Gracias a la estructura de indicadores desarrollada resulta posible medir, en el futuro, la transformación de actividades en los sectores (fase 5).

Antes de aplicarlos se procede a la operacionalización y la valoración de los indicadores para, gracias a los mismos, poder hacer visible la transformación. Por operacionalización se entiende la especificación de lo que

Figura 2: Del cambio en los sectores a los nuevos procesos de cualificación



⁽¹⁵⁾ Los autores llevaron a cabo una investigación de las publicaciones y de Internet de cuyos resultados se desprende que, hasta la fecha, no existe un diseño de indicadores apropiados para la identificación de las necesidades en materia de cualificación profesional. La finalidad de los indicadores citados en las publicaciones sociológicas es distinta.

se ha modificado en las empresas, en los centros, en los servicios, gracias a la cual se pueden elaborar nuevos perfiles de cualificación para los trabajadores especializados.

En total se han podido elaborar 31 indicadores y 10 agrupaciones en el sector de las máquinas herramienta ⁽¹⁶⁾ (véase el cuadro 2).

Gracias al desarrollo de indicadores relativos los dos sectores se han adquirido interesantes conocimientos relativos a la cuestión de la transferibilidad. Debido a que la finalidad del proyecto consistía en identificar indicadores básicos ⁽¹⁷⁾ que se desarrollaran sobre la base de constataciones empíricas concretas, tales indicadores no podían ser en exceso detallados. Para la descripción de la transformación es conveniente formular los indicadores en un nivel de abstracción que no sea excesivamente común, es decir, que garantice la referencia al contexto, pero que tam-

Cuadro 2: Extracto de los indicadores estructurales y su operacionalización para el sector de las máquinas herramienta

Agrupación	Indicadores estructurales	Operacionalización relativa al sector de la maquinaria / máquinas herramienta
Organización del trabajo	Estructuras de responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las estructuras de organización (producción ajustada, trabajo de proyectos), • Aumento de estructuras más “planas”, • Divulgación de nuevos modelos de organización de trabajo (grupos o trabajo de grupos).
	Estructuras de responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento de las estructuras de responsabilidad, • Desplazamiento de los ámbitos de responsabilidad, • Aumento o disminución de la responsabilidad “en el taller”.
Tecnología	Difusión de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de instalaciones que hacen uso intensivo de las TIC tales como los centros de producción SPS / CNC / CAD / CAM / procesos de fabricación / instrumentos de medición para el control de calidad, • Aplicación en nuevos campos.
	Técnicas de producción	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de centros de procesamiento con láser, moldeo “near net shape”, tecnología robótica, técnicas de corte (por chorro de agua, por láser), accionamiento lineal directo, técnicas de medición (por láser) cinemática paralela y otras técnicas de producción nuevas.
	Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos productos innovadores (con servicio completo), • Evolución de los precios de la maquinaria, • Uso de nuevos materiales (plásticos, cerámica), • Nuevas ofertas de servicio como teleservicio, asesoramiento, formación.

⁽¹⁶⁾ El proceso de elaboración de los indicadores se expone en Windelband/Spöttl (2003b).

⁽¹⁷⁾ No se dedicó especial atención a la elaboración de indicadores de mayor calado tales como tendencias internacionales o desarrollos macroeconómicos, dado que ya existen otras instituciones de investigación, como el IAB (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* de Alemania) que se ocupan de este tema desde hace años. En caso de que tales desarrollos sean importantes para el sector investigado, los resultados se incluyen en el análisis.

poco sea en exceso diferenciado. De ser demasiado detallados, los indicadores no se podrían utilizar para analizar tendencias. Se trata, básicamente, de que los indicadores se puedan “operacionalizar”. De este modo resultará posible identificar los cambios con exactitud suficiente. Los indicadores operacionalizados no sólo se refieren a un sector, por lo que se pueden transferir a otros.

No obstante, es preciso hacer constar que tras los correspondientes indicadores concretos no subyace el mismo contexto referido a un sector específico. El contexto que se describe en último extremo en el ámbito de la operacionalización de un indicador puede variar de un sector a otro. La ventaja que entraña la, a pesar de ello, posible transferibilidad consiste en comprobar que, con la ayuda de los mismos indicadores, se pueden describir desarrollos correspondientes a otros sectores. Ello hace aumentar considerablemente la transparencia de los desarrollos analizados. En el caso presente se desarrollaron indicadores referidos a las investigaciones efectuadas en el sector de las máquinas herramienta que, posteriormente, se transfirieron al sector del reciclaje. Con arreglo al procedimiento reiterativo de operacionalización habitual en estos casos, fue posible desarrollar una estructura de indicadores adecuada para los dos sectores. Con toda seguridad, aquélla podrá experimentar un desarrollo dinámico. Sin embargo, se ha demostrado que los indicadores desarrollados para ambos sectores son apropiados, pese a que las estructuras de los sectores difieran.

No cabe descartar, pese a ello, que, al producirse una ulterior diferenciación, exista, por una parte, un núcleo de indicadores que se pueda aplicar a varios o a todos los sectores. Por otra parte, cabe suponer que habrá indicadores muy dinámicos que estén cambiando continuamente. Una ventaja fundamental de los indicadores identificados en relación con sectores concretos consiste en que permiten una descripción relativamente precisa de gran pertinencia para las medidas cualificación precoces.

Los resultados de las investigaciones muestran claramente que es posible representar procesos de trabajo reales en las empresas, estructuras y desarrollos empresariales a través de los instrumentos de las ciencias de la formación profesional empleados, si bien no ha sido posible, o lo ha sido únicamente en una primera fase, elaborar formulaciones referidas a desarrollos futuros que excedan un horizonte de más de cinco años. Por dicho motivo se ha desarrollado en el seno del equipo del proyecto el instrumento del taller de expertos sobre cuestiones de futuro.

En el taller de expertos sobre cuestiones de futuro ⁽¹⁸⁾ se procedió a consolidar los resultados identificados mediante métodos de las ciencias de la formación profesional, con ayuda de expertos sectoriales (represen-

⁽¹⁸⁾ Se celebraron cuatro talleres de expertos sobre cuestiones de futuro que contaron con la participación de los socios del proyecto, diversos expertos y el consejo consultivo del proyecto.

tantes de base ⁽¹⁹⁾ de VDMA ⁽²⁰⁾, representantes de empresas) y personas clave (consejo consultivo del proyecto, expertos en materia de formación profesional de BIBB, expertos europeos) ⁽²¹⁾ hasta que aquéllos dieron lugar a hipótesis sobre futuros perfiles profesionales europeos. Las personas clave seleccionadas se caracterizan, entre otras cuestiones, por su conocimiento en materia de:

- nuevos desarrollos y tendencias en el sector;
- procesos de transformación en las empresas;
- transformación de actividades en el sector;
- nuevas estrategias de cualificación en el sector;
- estrategias de formación profesional en Europa.

La ventaja que entraña la celebración de un taller consiste en que las personas clave y los responsables de la toma de decisiones procedentes de asociaciones, empresas y del sector la formación profesional “se sientan a una misma mesa” y deliberan sobre hipótesis en materia de cualificación, modelos profesionales y otros modelos de competencias.

Resultados del proyecto

La aplicación de la estrategia de investigación en los diversos países asociados ha permitido comprender la transformación del trabajo especializado en los dos sectores investigados e interpretarla en clave de futuro ⁽²²⁾.

El perfil de exigencias relativo al sector del reciclaje ha experimentado un cambio considerable durante los últimos años en Europa en general y de diverso nivel en los distintos países en particular. Ello se ha debido sobre todo a la importancia creciente de la densidad reguladora en lo que respecta a la utilización de materias primas secundarias. En los Países Bajos, Austria y Alemania se han añadido nuevas actividades de servicio para los empleados en el sector, a saber, recepción de materiales usados (residuos) a través de los proveedores, examen de la presencia de componentes perjudiciales y control de los documentos pertinentes en materia de gestión de residuos (certificados de eliminación de desechos, certificados de acompañamiento) y documentos contractuales. La organización de trabajo se configura actualmente de modo que los trabajadores

⁽¹⁹⁾ bvse: *Bundesverband Sekundärrohstoffe und Entsorgung e.V.*

⁽²⁰⁾ VDMA: *Verein Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V.*

⁽²¹⁾ Los políticos responsables de la toma de decisiones no participan en primera instancia en el taller de expertos sobre el futuro, sino que la integración del correspondiente grupo destinatario se produce, dentro del análisis sectorial, al llevar a cabo la encuesta. El instrumento en su totalidad debería verse acompañado, al proceder a su aplicación futura, de una evaluación de procesos, de modo que los resultados obtenidos en el sector concreto se reflejaran en el ámbito político.

⁽²²⁾ La estrategia de investigación y los métodos se concentran en la transformación del mundo laboral. Los resultados pueden transferirse, en función de las condiciones marco pertinentes, a los sistemas de formación profesional relativos a los procesos de cualificación.

especializados también asesoran a los clientes en lo que respecta a los documentos de acompañamiento adecuados y sobre el estado de separación y embalaje deseado en relación con los productos suministrados. Los clientes reciben cada vez más información sobre la posibilidad de evitar, valorizar o eliminar su insumo de residuos. En consonancia con los deseos de los clientes, las empresas ofrecen un servicio adecuado a los mismos.

La tendencia hacia sistemas cada vez más automatizados con un alto grado de difusión de las TIC se manifiesta en este sector y modifica la gama de actividades de los empleados en el sector económico del reciclaje. En éste resulta cada vez más importante la capacidad de solución de averías y de reparación. Es preciso contar con ciertas destrezas técnicas básicas y con mucha experiencia en el funcionamiento de las instalaciones para ser capaz de valorar su "conducta" en caso de avería y eliminar errores de un modo atinado. Cada vez es más importante que los empleados entiendan los principios que rigen el funcionamiento de las instalaciones, pero aún es mucho más importante que posean la capacidad de analizar las causas de las averías y que sepan repararlas. Para reparar las averías o, aún mejor, para evitarlas, el usuario debe poseer conocimientos sobre procesos y funciones.

Tales desarrollos y la transformación de actividades que llevan aparejados atestiguan la necesidad de emprender iniciativas en materia de cualificación para este sector. Aquéllas podrían referirse, por una parte, a los perfiles profesionales y su aplicación; por otra parte, podrían tratarse otros conceptos de la evolución de las cualificaciones.

En relación asimismo con el segundo sector investigado, el de las máquinas herramienta, fue posible identificar nuevos retos. Los cambios sustanciales en las empresas dan lugar a nuevos conceptos descentralizados en las capas jerárquicas inferiores y en el ámbito del empleo. Los resultados para los trabajadores especializados se plasman en desafíos de diverso carácter:

1. Es preciso contar con una conducta que apoye los procesos empresariales o desarrollarla.
2. El máximo grado de transparencia en el desarrollo de las actividades reviste una gran importancia.
3. Es preciso garantizar el desarrollo de los procesos mediante una "capacidad de gestión", además de gestionar las tareas relacionadas de un modo autónomo.
4. Por otra parte, para la gestión de las tareas técnicas especializadas es importante la cooperación, la organización, la planificación, etc.
5. Se debe lograr una continua mejora de la calidad a través de la concienciación en materia de calidad acreditada y de la reflexión.
6. La definición de los procesos de producción debe contribuir a impulsar las innovaciones en materia de procesos y producción.

Queda claro que es necesario emprender una modificación de los perfiles de cualificación existentes, dado que los modelos profesionales

siguen orientándose con frecuencia hacia las tecnologías tradicionales y hacia actividades que no existen ya en la actualidad.

Esta rudimentaria muestra de resultados ilustra claramente la necesidad de modificación o redefinición de los perfiles de cualificación en los dos sectores en Europa. En consecuencia, los talleres de expertos sobre cuestiones de futuro, que contaron con la presencia de socios del proyecto, expertos sectoriales y personas clave procedentes de diversos países europeos, versaron sobre la definición de hipótesis relativas los futuros perfiles europeos profesionales y de cualificación ⁽²³⁾. Al respecto, no se ha partido del supuesto de que tales perfiles son aplicables uno a uno, sino que:

- deberían contribuir a la preparación de la futura evolución de los sectores;
- proporcionan ideas orientativas sobre perfiles profesionales orientados hacia el futuro; y
- presentan una amplia gama de desarrollos orientados hacia el futuro destinados a apoyar a los interlocutores sociales en el “diseño” de modelos profesionales modernos.

En total se analizaron siete hipótesis profesionales centradas en Europa: cinco relativas al sector de las máquinas herramienta y dos referidas al sector del reciclaje ⁽²⁴⁾.

Síntesis

La estrategia de investigación en las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz de necesidades en materia de cualificación se basa fundamentalmente en indicadores a través de los que es posible observar de manera duradera los cambios en el sector y en el ámbito laboral. Los indicadores se elaboran a partir de los conocimientos que se adquieren a través de los estudios realizados. Aquéllos se entienden como los núcleos de cristalización de la identificación precoz.

El nuevo sistema de identificación precoz basado en indicadores desarrollado con objeto de reconocer las necesidades en materia de cualificación se refiere a sectores concretos y tiene dos objetivos:

1. adquirir información para la definición de los procesos de formación profesional y los perfiles profesionales y de cualificación; y
2. contribuir a la realización de pronósticos sobre necesidades en materia de cualificación en diversos ámbitos profesionales.

Para la adquisición de información para la definición de los procesos de formación profesional y los perfiles profesionales y de cualificación, los

⁽²³⁾ Las hipótesis identificadas no han de entenderse ni como pronósticos referidos a informaciones cuantitativas del pasado y del presente ni como fantasías utópicas ajenas a la realidad. Se basan en los resultados de las investigaciones sectoriales.

⁽²⁴⁾ Spöttl/Windelband (2003) describen en detalle las siete hipótesis profesionales.

autores recomiendan los instrumentos del análisis sectorial (análisis de estructuras sectoriales y de empleo, desarrollos actuales y previsibles en el sector), los estudios de caso (investigaciones sobre puestos de trabajo en empresas, procesos empresariales y laborales) y los análisis de procesos de trabajo (identificación de los conocimientos y posibilidades en las actividades laborales orientadas hacia el futuro). Se ha procedido a ampliar el instrumento de las ciencias de la formación profesional del análisis sectorial para permitir una mejor la evolución futura a propósito de la observación de los ámbitos de investigación del sector, el análisis de las ofertas innovadoras de formación continua y el análisis de las ferias y los actos relacionados con los sectores concretos.

El taller de expertos sobre cuestiones de futuro desarrollado en el seno del proyecto se ha empleado para la identificación de las tendencias las hipótesis sectoriales relativas a los futuros perfiles profesionales europeos. Las hipótesis presentadas representan un testimonio de que la formación profesional y la política en la materia en la industria y la artesanía no deben limitarse a reaccionar ante lo que sucede. El método de investigación de las ciencias de la formación profesional que se expone aquí en relación con el desarrollo de hipótesis permite identificar de manera precoz las transformaciones que se espera se produzcan en Europa y reaccionar ante aquéllas con propuestas sobre modelos profesionales europeos. Al respecto, existen básicamente dos opciones:

- a. que los expertos en formación profesional se perciban como configuradores en este ámbito;
- b. que se cree la posibilidad de cooperar, con miras hacia el futuro, en la configuración de la formación profesional y de los perfiles profesionales y de cualificación en Europa.

Ello podría servir para superar el pragmatismo dominante en multitud de sectores y en varios países en beneficio de una planificación europea sobria y convincente.

Sobre todo los indicadores de que ya se dispone, junto al método de investigación, podría contribuir a la identificación "en el taller", de un modo más rápido y preciso de la evolución que cabe esperar se produzca en un sector determinado. Gracias a dicho instrumental podría comprenderse con relativa exactitud los cambios que se producen en las empresas o en los procesos de trabajo y determinar con mayor celeridad si determinados desarrollos sólo son relevantes para ciertas empresas o sectores empresariales o si tienen importancia para todo el sector en Europa.

Bibliografía

- Abicht, L.; Bärwald, H.; Schuster, C. *Trendqualifikationen in der IT- und Multimedia-Branche. Branchenbericht zum Projekt Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*. Estudio de isw Halle-Leipzig e.V. Subvencionado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación. Halle/Mónaco, 2002.
- Becker, M. *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem - Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit*. Tesis doctoral, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.
- Blings, J.; Spöttl, G.; Windelband, L. *Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft*. Donat Verlag. Bremen, 2002.
- Coles, M. Qualifikationen für die Zukunft. En: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (editor): *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 53-69.
- Comisión Europea. *Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005-08). Communication to the Spring European Council*. Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2005 (<http://europa.eu.int/growthandjobs/>).
- Gatti, M. Vernetzung nationaler Qualifikationsbedarferhebungen in Italien. En: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (editor): *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 79-89.
- Gavigan, J.P.; Scapolo, F. Regionale Vorausschau – Entwicklungsstrategien für Zukunftsproben und Validation. *IPTS*, nº 59, noviembre de 2001, p. 2-6.
- Gidion, G.; Kuwan, H.; Schnalzer, K.; Waschbüsch, E. Spurensuche in der Arbeit – Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. Bullinger, H.-J. (editor). *Qualifikationen gestalten – Berufe gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2000.
- Haas, O. *Indicators in System Reform Projects. Dualsystem-Project, GTZ*. Kuala Lumpur, 2002 (pendiente de publicación).
- Heidegger, G.; Rauner, F. et al. *Berufe 2000 - Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft*. Düsseldorf, 1989.
- Leney, T.; Coles, M.; Grollmann, P.; Vilu, R. *Handreichung zur Szenarioentwicklung*. Cedefop Dossier series 7, Luxemburgo, 2004.
- Mulders, M. *The Curriculum Conference. Evaluation of a Tool for Curriculum Content Justification*. Proefschrift Enschede, La Haya, 1992.
- Schmidt, S. L.; Dworschak, B. Neue Qualifikationen aus der Arbeitspraxis – das Forschungsnetz FreQueNz. En: Windelband, L.; Dworschak, B.; Schmidt, S. L. (editor): *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, p. 13-38.
- Spöttl, G. Berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung – ihr Beitrag zur Curriculumforschung. En: Fischer, M.; Heidegger, G.;

- Petersen, W.; Spöttl, G. (editor): *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Bildung: Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Felix Rauner*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2001, p. 258-277.
- Spöttl, G.; Windelband, L. Europäisch ausgerichtete Szenarien für Qualifikations- und Berufsprofile. *Papier 3, biat-Reihe n° 13*, Flensburg, 2003.
- Tessaring, M. Die Identifizierung künftiger Qualifikationserfordernisse. Aktivitäten und Ansätze für eine europäische Zusammenarbeit. En: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 347-370.
- Wilson, R.; Lindley, R. *Pan-European Forecasts. Feasibility Workshop on European skills needs forecasting*. Pafos, octubre de 2005 (<http://www.traniningvillage.ge/etv/Projects-Networks/skillsnets/>)
- Windelband, L. *Früherkennung des Qualifizierungsbedarfs in der Berufsbildung – Entwicklung eines indikatorgestützten Früherkennungssystems für Qualifikationsbedarf zur Gestaltung domänenbezogener Berufsbilder und beruflicher Bildungsprozesse*. Tesis doctoral. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006 (en imprenta).
- Windelband, L.; Spöttl, G. Forschungshandbuch – Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. *Papier 1, biat-Reihe n° 17*, Flensburg, 2003a.
- Windelband, L.; Spöttl, G. Indicators for the identification of a need for qualification. *Papier 2, biat-Reihe n° 22*, Flensburg, 2003b.
- Windelband, L.; Spöttl, G. Entwicklung von berufswissenschaftlichen Forschungsinstrumenten zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. Proyecto "EarlyBird" del programa Leonardo da Vinci. En: Windelband, L.; Dworschak, B.; Schmidt, S. L. (editor): *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, p. 39-62.

Análisis económico de la continuación de estudios de los diplomados de carreras técnicas cortas de la enseñanza superior francesa (1)

Bénédict Gendron

Profesora de universidad en la Universidad de Montpellier III, investigadora en el Cerfee (Universidad Montpellier III) e investigadora asociada al CRA CEREQ (Ile de France) Centro de economía de la Sorbona, París

RESUMEN

En un contexto de gran competencia en el mercado laboral y en el sistema de empleo, la decisión de continuar formándose tras finalizar los llamados estudios "terminales" de la enseñanza técnica superior corta francesa, debe distinguirse de la decisión de aprovechar al máximo los recursos propuesta por la teoría estándar del capital humano. Esta decisión implica más de una elección estratégica secuencial e ilustra un comportamiento acertado del individuo que sabe actuar y reaccionar frente a la evolución del entorno y las dificultades producidas por la incertidumbre, apelando a una racionalidad tanto cognitiva como calculadora. Este artículo muestra que la continuación de los estudios varía según el perfil del estudiante (diploma, especialidad, género...) y que puede ser una combinación entre estrategia de formación y de empleabilidad aliada con la minimización de riesgos (de fracaso en una carrera universitaria) y la maximización de los aspectos competitivos.

Palabras clave

Human capital, signal theory, higher education, vocational guidance, vocational education and training

(1) Este artículo es un extracto del libro *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique* (Gendron, 2004) en el que se presentan los resultados de un trabajo de tesis que fue premiado por el consejo científico de la Universidad de París I (Panteón-Sorbona) y que fue finalista del premio de tesis de la Association national des docteurs en Sciences économiques et sciences de Gestion (ANDESE).

N.d.T.: En los IUT (institutos universitarios de tecnología) se obtiene el Diploma Universitario de Tecnología (DUT) y en las SST (secciones de técnicos superiores) se obtiene el Título de Técnico Superior (BTS).

Introducción

La continuación de los estudios en la enseñanza superior se ha convertido en un fenómeno masivo y complejo en Francia, hasta tal punto que afecta incluso a las carreras de formación llamadas “terminales” tales como las carreras de enseñanza superior que preparan para el Título de técnico superior (BTS) y el Diploma universitario de tecnología (DUT). La continuación de los estudios al finalizar estas carreras toma un carácter singular respecto a la particularidad del sistema de enseñanza superior francés (anexo 1)⁽²⁾. De hecho, en un buen número de países europeos el acceso a las carreras cortas de carácter profesional de la enseñanza superior es libre y la universidad, selectiva. En Francia funciona al contrario. Las carreras cortas de carácter profesional que conducen, entre otros, a la obtención de los BTS y los DUT llevan a cabo un proceso de selección, mientras que la universidad que oferta estudios de larga duración está abierta a todos los estudiantes que poseen el título de bachillerato. Aun siendo una excepción, el sistema francés es paradójico. Ciertamente, un número cada vez mayor de estudiantes continúa formándose tras haber obtenido alguno de estos diplomas, pero, al mismo tiempo, un número aún mayor de estudiantes que hubiesen deseado llevar a cabo estudios cortos se ven matriculados por defecto en la universidad, donde fracasan (Beaud, 2002) ⁽³⁾.

Esta continuación de los estudios afectaba casi al 40 % de los diplomados en BTS y a más de un 60 % de los titulares de un DUT en 1992, según datos de las encuestas del Céreq (*Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications*). Hoy en día, afecta casi al 70 % de los diplomados en DUT en 2005 según la Asamblea de Directores de los IUT (institutos universitarios de tecnología) (ADIUT) y la Dirección de la Enseñanza Superior (DES). Asociada a la formación terminal de carácter profesional, se desarrolla una continuación de los estudios que transforma los BTS y DUT en carreras propedéuticas o en secuencias de formación hacia los niveles superiores de enseñanza. Entonces, ¿qué motiva esta continuación? ¿Por qué estos diplomados, que han optado voluntariamente por carreras cortas terminales de la enseñanza superior francesa, cambian su elección inicial? Además, ¿se trata de un cambio en la idea de partida o

⁽²⁾ Recomendamos a aquellos lectores que no estén familiarizados con el sistema educativo francés no continuar la lectura del presente artículo sin haber leído a su vez el anexo 1.

Las referencias complementarias de información sobre el sistema educativo francés se encuentran disponibles en la siguiente dirección:

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_FR.pdf

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_EN.pdf

⁽³⁾ La democratización escolar ha llevado a multitud de alumnos procedentes de entornos humildes a las carreras menos adecuadas de la enseñanza superior donde los que consiguen obtener una titulación descubren su inutilidad en el mercado laboral. Esta titulación debe, además, competir con tipos de formación más selectivos para acceder a empleos tanto del sector privado como público. Esto provoca un proceso de pérdida de esperanzas, de amarga decepción que, a gran escala, podría ser socialmente nefasto según Beaud.

ya habían previsto, antes de empezar su formación, esta continuación de estudios? Y por último, ¿se debe ver detrás de estos comportamientos un enfoque estratégico debido a que un número cada vez más importante de estudiantes desea acceder a este tipo de formación?

En este trabajo de investigación intentaremos explicar este fenómeno, considerándolo una decisión secuencial (Gendron, 1997, 2004). Desde un punto de vista pragmático, este trabajo trata, por un lado, de explicar la decisión de proseguir los estudios por parte de los diplomados en BTS o DUT y, por otro, de calcular las consecuencias de esta decisión sobre su carrera profesional. En este artículo, trataremos de exponer si la demanda de educación responde más a una simple elección de utilización óptima de los recursos o, en cambio, a una elección estratégica ⁽⁴⁾ justificada, en un contexto de racionamiento del empleo o de impermeabilidad del sistema de empleo, debido a la fuerte competencia que existe en el mercado laboral. Daremos, pues, buena cuenta de los factores que determinan este comportamiento. Para ello, después de haber descrito los datos utilizados y los procedimientos específicos efectuados sobre ellos, comentaremos brevemente las hipótesis probadas, el método de análisis utilizado y los modelos de regresión logística adoptados. Partiendo de ahí, extraeremos los principales factores que determinan que los diplomados de los IUT (institutos universitarios de tecnología) y de las STS (secciones de técnicos superiores) prosigan sus estudios, por un lado de manera general, y por otro, en función de los estudios con los que continúan.

Factores que determinan la continuación de estudios: datos, hipótesis, pruebas y modelos econométricos

Datos reunidos e hipótesis probadas

Los datos reunidos son el resultado de encuestas nacionales realizadas por el Céreq a diplomados de IUT y de STS de la promoción de 1998, encuestados en marzo de 1991 ⁽⁵⁾. Estos datos (cf. cuadro 1, anexo 2) corresponden a las características demográficas, socioeconómicas y escolares de cada diplomado, y también, a su evolución dentro de la enseñanza superior o del sistema laboral. A partir de estos datos, intentaremos determinar qué ocasiona la continuación de los estudios. Para ello, entre los factores que pueden intervenir en la decisión de continuar estudiando tras obtener un BTS o un DUT, además de la motivación pecuniaria, hemos

⁽⁴⁾ No desarrollaremos aquí la justificación teórica de una aproximación en términos de "estrategia". Para ello, remitimos al lector a las siguientes referencias que aparecen en la bibliografía: Gendron (1997, 1998, 2004).

utilizado como hipótesis el hecho de que ciertos factores están relacionados con las características socioeconómicas y escolares del estudiante, y otros, con las expectativas laborales de este último, no sólo en cuanto al salario, sino también en cuanto a las tensiones del mercado laboral.

Se han utilizado, pues, modelos de regresión logística para analizar estos factores determinantes con la intención de distinguir los efectos indirectos de las diferentes variables que pueden influir en la decisión del estudiante. De esta manera, se han establecido los modelos para los factores determinantes a través de una función de decisión en la que los parámetros se basan en las características socioeconómicas y escolares de los estudiantes (origen social, origen escolar, edad...), las características del empleo que ocupan y las tensiones del mercado laboral.

Tipos de modelo: modelos dicotómicos

Explicación de los modelos utilizados

La prueba del primer modelo dicotómico se lleva a cabo enfrentando la continuación de los estudios a la no continuación (cf. cuadros 2 y 3). Además, una segunda prueba presenta las distintas maneras de continuar los estudios frente a la no continuación (cf. cuadros 4 y 5): entre otras opciones, encontramos las carreras cortas de carácter profesional (como post-BTS y post-DUT) ⁽⁶⁾, las carreras largas de carácter profesional (como escuela y maestría en ciencias y tecnología) y las carreras largas generales (como licenciatura, *Maîtrise disciplinaire*...). La continuación de los estudios tras la obtención del BTS o del DUT también ha sido ampliamente estudiada según el sexo.

⁽⁶⁾ Estas bases de datos antiguas son útiles para su explotación en una etapa final. De hecho, las bases de datos del Céreq se elaboraban hasta 1991 a partir de encuestas exhaustivas que permiten análisis detallados por carreras, por especialidades de diplomas y por género. El empleo de estas bases de datos para este trabajo le confiere su originalidad y su riqueza, puesto que ha permitido que se llevara a cabo un análisis más detallado de la continuación de los estudios que no permiten las nuevas generaciones de encuestas como las utilizadas, por ejemplo, por Cahuzac y Plassard (1996). En este artículo, demostramos que los análisis de Cahuzac y Plassard pueden resultar contradictorios (una tendencia a la continuación de los estudios hacia las enseñanzas generales) si se tiene la posibilidad de trabajar con datos más detallados. Así, en nuestro análisis se pueden distinguir las carreras universitarias profesionalizadas como la "maestría en ciencias de gestión" (MSG) o la "maestría en ciencias y tecnología" (MST) de las carreras universitarias de enseñanza general, lo que no pueden hacer Cahuzac y Plassard ya que todas las carreras ofertadas en la universidad son reagrupadas en su estudio por razones estadísticas en "carreras universitarias" y, por lo tanto, consideradas desde entonces generales. Así, la utilización de las encuestas exhaustivas del Céreq nos ha permitido trabajar estadísticamente de una manera más detallada y distinguir las carreras universitarias "generales" de las carreras universitarias profesionalizadas que constituyen, entre otras, las MST o, incluso, las MSG. Este grado de detalle explica que nuestro análisis llegue a una conclusión contraria: los estudiantes tienden a elegir como continuación de estudios enseñanzas que los profesionalizan y no enseñanzas generales como se desprende de los reagrupamientos estadísticos de Cahuzac y Plassard.

Tratamientos específicos estadísticos de la población estudiada

Para las variables correspondientes a las tensiones del mercado laboral y a las características del empleo, se ha partido del supuesto de que el estudiante, para continuar con los estudios basa su decisión en las informaciones de que dispone sobre las dificultades de inserción profesional y de evolución de la carrera de sus compañeros de promociones anteriores. Para ello, se obtuvo información y se hizo uso de la encuesta anterior del Céreq realizada a diplomados de enseñanza superior del Céreq de 1984, encuestados en 1987. Sobre esta población se calcularon los indicadores de tensiones en el mercado laboral y la evolución del empleo, clasificado todo ello por carreras, especialidades, sexos y distritos académicos. Posteriormente, estos datos se presentaron a los diplomados en 1988 con el mismo perfil como "información conocida por el estudiante". Partiendo de estos modelos, hemos intentado explicar los factores determinantes de este fenómeno, considerando no sólo las características individuales del estudiante, sino también teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de su entorno.

Resultados de los modelos: factores que determinan que los diplomados de IUT y STS continúen con sus estudios

Modelos de base: tendencias generales de la continuación de estudios

A partir de los modelos logísticos sobre la continuación de estudios en general (cf. cuadros 2 y 3), los factores que determinan esta continuación desde el punto de vista de las características del estudiante reproducen las tendencias generales que tradicionalmente encontramos en los estudios sobre la orientación profesional ⁽⁷⁾ (Ertul et al. 2000, HCEEE, 2003).

(⁶) La formación post-BTS y post-DUT dura, generalmente, un año y está organizada de manera alternativa (seis meses en la escuela, otros seis en una empresa) y en cooperación con empresas, por lo que podría denominarse "formación complementaria de iniciativa local" (FCIL). Se puede obtener un diploma (Diploma nacional de tecnología especializada, DNTS) o una titulación local. Este tipo de formación se está trasformando progresivamente en licenciaturas profesionales. Para saber más, véase Gendron (1995).

Influencia de las características del estudiante sobre la continuación de estudios

El que los jóvenes diplomados continúen con sus estudios viene dado por la ausencia de fracaso en la trayectoria escolar anterior, de hecho, es más frecuente si el estudiante no sufre retraso escolar.

Este efecto se da más en los varones diplomados en BTS que en los diplomados en DUT, y a la inversa, para las mujeres diplomadas de IUT

Cuadro 2: Modelo que explica la probabilidad de continuación de estudios para un varón que posee un BTS o un DUT

Variables de referencia	activas	BTS		DUT	
		coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-0,75		1,3	
Características individuales					
Ile de France	Sur	-0,24	-	-0,54	--
	Centro	0,11	ns	-0,28	-
	Norte	-0,16	ns	-0,08	ns
	Oeste	-0,19	-	-0,65	--
Retraso escolar	Edad normal	0,93	++	0,72	++
Casado, divorciado	Soltero	0,64	++	0,55	++
Padre sin cargo ejecutivo	Padre con cargo ejecutivo	0,54	++	0,22	+
Madre inactiva	Madre activa	0,14	+	-0,04	ns
Exento del servicio militar	En prórroga	3,48	++++	4,07	++++
Bachillerato técnico	Bachillerato general	0,25	+	0,73	++
Especialidad terciaria	Especialidad industrial	0,69	++	0,73	++
Tensiones del mercado laboral					
Proporción de desempleados baja	-media	0,22	+	0,24	+
*	-alta	0,11	ns	-0,50	--
Duración total media del desempleo baja	-media	-0,19	-	-0,43	-
*	-alta	-0,68	--	-0,22	-
Proporción baja de desempleados durante más de 6 meses antes del primer trabajo	-media	-0,07	ns	0,21	+
*	-alta	-0,31	-	0,09	ns
Características del empleo					
Salario > salario medio *	Salario <= salario medio	-0,16	-	0,13	+
Proporción de empleo precario baja	-media	0,48	+	0,33	+
*	-alta	0,72	++	0,20	+
Proporción de ejecutivos alta *	-baja	-0,02	ns	0,39	+
Proporción alta de contratación con contrato indefinido	-baja	0,17	ns	0,40	+

Fuente: datos del Céreq, tratados por el Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale.

* en marzo de 1987. ns: no significativo por debajo del 5 %. Pares concordantes de BTS y DUT: 75,7 % y 82,3 %. **Modo de lectura:** en el cuadro 2, los coeficientes superiores a cero significan que la propensión a continuar los estudios es mayor si ocurre la variable de la segunda columna en relación con la primera. Además, ese resultado no es significativo a no ser que aparezcan los signos + ("ns" significa "no significativo" y <0 quiere decir "menos alta"). **Ejemplo de lectura:** para la totalidad de los estudiantes varones, la propensión a continuar los estudios es mayor cuando no existe retraso escolar. Este resultado es significativo para los diplomados en IUT y en BTS (++) . En particular, la propensión a continuar los estudios es mayor para un estudiante varón que posea un BTS en "edad normal" (0,93) frente a un estudiante con retraso escolar. También sucede lo mismo con los estudiantes varones de IUT (0,72), pero en menor medida.

es más frecuente que para las diplomadas de STS. Por lo tanto, se puede considerar esta continuación como una prolongación lógica de los estudios en el sistema educativo, que puede disminuir el temor a acceder al mercado laboral, ya que "se consideran demasiado jóvenes y desarmados como para hacerle frente ⁽⁸⁾" por lo que retrasan la salida del sistema educativo para así poder expandir "su abanico de posibilidades ⁽⁹⁾" (Gendron, 1995, 2005).

Cuadro 3: **Modelo que explica la probabilidad de continuación de los estudios para una mujer que posee un BTS o un DUT**

Variables de referencia	activas	BTS		DUT	
		coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-0,44		0,07	
Características individuales					
Ile de France	Sur	0,63	++	-0,4	-
	Centro	0,09	ns	-0,43	-
	Norte	0,24	+	-0,73	--
	Oeste	-0,41	-	-0,36	-
Retraso escolar	Edad normal	0,72	++	0,82	++
Casada, divorciada	Soltera	1,23	+++	1,24	+++
Padre sin cargo ejecutivo	Padre con cargo ejecutivo	0,57	++	0,48	+
Madre inactiva	Madre activa	0,13	+	-0,03	ns
Bachillerato técnico	Bachillerato general	0,62	++	0,67	++
Especialidad industrial	Especialidad terciaria	0,17	+	0,40	+
Tensiones del mercado laboral					
Proporción de desempleo baja	-media	-1,13	---	0,61	++
*	-alta	-0,39	-	0,16	ns
Duración total media del desempleo baja	-media	0,81	++	0,32	+
*	-alta	1,64	+++	-0,49	-
Proporción baja de desempleados durante más de 6 meses antes del primer trabajo *	-media	-0,83	--	0,12	ns
	-alta	-0,73	--	-0,17	ns
Características del empleo					
Salario>salario medio *	Salario<=salario medio	0,15	+	0,29	+
Proporción de empleo precario baja	-media	-0,43	-	0,32	+
*	-alta	-0,18	ns	0,71	++
			ns		
Proporción de ejecutivos alta *	-baja	-0,18	-	-0,27	-
Proporción alta de contratación con contrato indefinido	-baja	0,18	+	0,004	ns
	-media	0,54	++	-0,16	ns

Fuente: datos del Céreq, tratados por el Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale.

* en marzo de 1987.

ns: no significativo por debajo del 5 %. Pares concordantes de BTS y DUT: 71,1 % y 70,9 %. Modo de lectura: en el cuadro 3, los coeficientes superiores a cero significan que la propensión a continuar los estudios es mayor si ocurre la variable de la segunda columna en relación con la primera. Además, ese resultado no es significativo a no ser que aparezcan los signos + ("ns" significa "no significativo" y <0 quiere decir "menos alta"). Ejemplo de lectura: para la totalidad de las estudiantes, la propensión a continuar los estudios es mayor cuando no existe retraso escolar. Este resultado es significativo para las diplomadas en IUT y en BTS (++) En particular, la propensión a continuar los estudios de una diplomada en BTS es mayor si está en "edad normal" desde un punto de vista escolar (0,93) frente a una estudiante con retraso escolar. Sucede igual para las estudiantes de IUT (0,82), aunque en mayor medida que las diplomadas en BTS; justo al contrario que para sus homólogos masculinos (cuadro 2)

La propensión a continuar los estudios es mayor en los bachilleratos de enseñanza general que en los de enseñanza técnica. El índice de continuación es ya más elevado al finalizar el bachillerato si éste es general en lugar de técnico, y esta distinción se observa de nuevo al final del BTS y del DUT. Sin embargo, es menor entre los varones que poseen un BTS: los estudios se continuarán sin hacer ninguna pausa y toda pausa limitará su reanudación. De hecho, sea cual sea la carrera, la propensión de continuación es mayor cuando el estudiante disfruta de una prórroga por estudios, y al contrario, el servicio militar provoca un efecto de ruptura en el proceso de formación.

Los diplomados que continúan son casi siempre solteros. El estar casado (haberlo estado o haber hecho vida marital) supone para el estudiante tener que hacer frente a ciertas cargas económicas asociadas a la vida en pareja, y aún más cuando hay hijos. Dada esta situación, el continuar los estudios se convierte en algo más difícil, comparado con los estudiantes solteros, para los que continuar estudiando viene dado por el contexto. Este factor es aún más determinante para las mujeres.

También encontramos diferencias según el distrito académico en el que se obtuvo el BTS o el DUT. La propensión es mayor para las diplomadas en BTS en el sur o el norte de Francia, en comparación con las de Ile de France. Y al contrario, es menos frecuente para otras diplomadas sea cual sea la zona en la que obtuvieron su título, en comparación con la Ile de France. Esto podría explicarse teniendo en cuenta que la región de Ile de France, utilizada como variable de referencia, se caracteriza por tener una importante oferta formativa en BTS: allí se forma a más de una cuarta parte de los diplomados de especialidades terciarias. Por tanto, la posibilidad de encontrar estudios puente al finalizar estas formaciones es mayor si la zona que oferta la formación en cuestión está más desarrollada.

Los estudios se continúan prosiguiendo con la especialidad de los estudios anteriores, la especialización es más importante que la carrera. De hecho, es aún más determinante para los varones que han recibido una formación con especialidad industrial, sea cual sea la carrera. En cambio, para las mujeres de formación con especialidad terciaria lo es, pero en menor medida.

El origen social desempeña un papel más importante para aquellos que poseen un BTS que para sus homólogos universitarios. De hecho, la

(⁷) Una parte de la elección de continuar con los estudios viene determinada por las variables significativas que ya condicionaban la orientación en la enseñanza superior tras la obtención del bachillerato, por ejemplo, la elección del BTS o el DUT. No trataremos este punto en este artículo. Para una información más detallada, véase Ertul (dir. 2000) y el informe de la sesión plenaria del 9 de enero de 2003 del Alto Comité de Educación-Economía-Empleó (HCEEE), DPD (Dirección de la Programación y del Desarrollo), Ministerio de Educación Nacional (HCEEE, 2003).

(⁸) Información obtenida a través de un director de instituto durante las investigaciones hechas a las Formaciones complementarias de iniciativa local (Gendron, 1995).

(⁹) *Idem*. Información obtenida a través de un profesional.

propensión a continuar los estudios es mayor para estudiantes con un diploma en BTS cuyo padre ostenta un cargo ejecutivo y cuya madre trabaja. Es como si el efecto del origen social sustituyera al efecto "bachillerato" que se observa en los diplomados de IUT. Donde el bachillerato influye considerablemente sobre la continuación de los estudios para los diplomados de IUT, influye el origen social para los diplomados de STS. ¿Debemos, pues, deducir de esto que entre los diplomados en BTS son los más acomodados los que continúan estudiando, y entre los diplomados de IUT es una cuestión de méritos académicos? En efecto, no se facilita la continuación de estudios de los diplomados de STS más que a aquellos que poseen medios financieros.

Influencia de la información sobre las tensiones del mercado laboral y de las características del empleo sobre la decisión de continuar los estudios

En general, las condiciones de inserción profesional y las características del empleo en el mercado laboral de los diplomados en BTS o DUT influyen en la decisión de continuar los estudios. Definida negativamente como "ni obrero, ni ejecutivo" por Lojkine (1992), la identidad de estos diplomados se encuentra dividida (Kirsch, 1991), los titulares de un BTS o un DUT deben "asumir" su doble posición intermedia: en el sistema de formación y en el mercado laboral. En cuanto al mercado laboral, la tendencia al crecimiento de las exigencias en cuanto a formación y calificación al contratar en Francia eleva el nivel de los diplomados en el mercado laboral. El estudiante teme a la empleabilidad "potencial" al observar la situación de sus compañeros de promociones anteriores y a la "diferencial" al compararse con los diplomados de un nivel superior (nivel donde se juega el paso crucial de la "categoría profesional intermedia" a la de "ejecutivo", donde el riesgo de desempleo se presenta como una condición necesaria, pero no suficiente para justificar la continuación de los estudios de los diplomados en BTS o DUT). La tendencia a continuar estudiando, que no para de crecer, ya había comenzado mucho antes del deterioro de la inserción profesional que sobrevino después de 1990 (Martinelli y Vergnies, 1995). La competencia entre diplomas intermedios influye sobre las posiciones socioprofesionales relativa y absoluta de los diplomados en BTS y DUT y sobre la incertidumbre en cuanto a sus carreras y a la evolución en el empleo; además, influye en la continuación de los estudios. No obstante, la coyuntura del mercado laboral influye también sobre la continuación de los estudios, aunque ésta pueda diferenciar-se según los perfiles.

La propensión a continuar los estudios, sea cual sea la carrera o el sexo (a excepción de las mujeres diplomadas en BTS), es aún mayor cuando la proporción de desempleo entre los diplomados de las promociones anteriores, treinta y tres meses después de su salida del sistema educativo, sigue siendo importante. Sin embargo, las mujeres diplomadas

de IUT o de STS parecen más sensibles a la duración del desempleo que al desempleo en sí mismo. Así, cuanto más dura el período de desempleo, más crece la propensión de las mujeres a continuar estudiando. Las diferencias entre varones y mujeres en cuanto a las variables que caracterizan las tensiones del mercado laboral y el sistema de empleo pueden provocar distintas sensibilidades frente a las variables que remiten a perspectivas a corto o largo plazo. Antes de encontrar una posición estable (Vernières, 1996) en el sistema de empleo, las mujeres parecen prestar una atención particular a los indicadores relacionados con las condiciones de inserción profesional, más que a las características del empleo en sí mismo. *A contrariis*, las principales preocupaciones de los varones tienen que ver más con la estabilidad del empleo y las posibilidades de promoción; a los diplomados en IUT les preocupa, en concreto, la posibilidad de alcanzar puestos ejecutivos. Además de estas sensibilidades, se apuntan tendencias específicas entre carreras. En este sentido, los diplomados de STS serían particularmente sensibles, antes de decidirse a proseguir con los estudios, a la rapidez con la que se accederá a un primer empleo, mientras que para los diplomados de IUT, será la estabilidad del empleo el factor determinante.

Factores que determinan la continuación de los estudios de los diplomados en BTS o DUT en carreras cortas, largas profesionalizadas o largas generales

A partir de los modelos logísticos que distinguen los tipos de continuaciones (corta, larga con carácter profesional y larga general) evidenciamos, por un lado, las variables que determinan dicha continuación según la carrera y, por otro, las convergencias y divergencias entre los perfiles de los estudiantes (cf. cuadros 4 y 5).

Cuadro 4: Modelo que explica la probabilidad de continuar los estudios en las diferentes carreras para los varones que poseen un BTS o un DUT

Variables		BTS						DUT					
		Post-BTS		C. I. prof.		C. I. gal.		Post-DUT		C. I. prof.		C. I. gal.	
de referencia	activas	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-1,94		-1,77		-2,06		-2,67		-4,71		-1,20	
Características individuales													
Ile de France	Sur	0,30	+	-0,4	-	-0,25	-	-0,66	-	-0,9	--	-0,38	-
	Centro	-0,06	ns	0,61	++	-0,09	ns	0,15	ns	-0,9	--	-0,14	ns
	Norte	-0,19	ns	0,45	+	-0,44	-	0,42	+	-0,62	--	-0,01	ns
	Oeste	0,14	ns	-0,72	--	-0,12	ns	-0,85	--	-1,23	---	-0,26	-
Retraso escolar	Edad normal	0,74	++	1,19	+++	0,72	++	0,75	++	0,93	++	0,63	++
Casado, divorciado	Soltero	0,77	++	0,66	++	0,51	++	0,13	ns	0,93	++	0,67	++
Padre no ejecutivo	Padre ejecutivo	0,29	+	0,67	++	0,56	++	0,06	ns	0,48	+	0,13	+
Madre inactiva	Madre activa	0,38	+	-0,14	-	0,22	+	-0,03	ns	0,17	ns	-0,04	ns
Exento del servicio militar	En prórroga	2,10	++++	3,07	++++	4,16	++++	0,90	++	4,38	++++	4,43	++++
Bachillerato técnico	Bachillerato general	0,5	++	0,23	+	0,27	+	0,63	++	0,68	++	0,8	++
Especialidad terciaria	Especialidad industrial	-0,29	-	1,68	+++	0,13	ns	-0,07	ns	1,83	+++	0,67	++
Tensiones del mercado laboral													
Proporción de desempleados baja	-media	0,35	+	-0,20	ns	0,52	++	0,42	+	0,43	+	0,06	ns
*	-alta	-0,92	--	0,52	++	-0,07	ns	-0,25	ns	-0,39	-	-0,64	--
Duración total media del desempleo baja	-media	-0,5	--	0,44	+	-0,34	-	-0,35	ns	-0,17	ns	-0,70	--
*	-alta	-0,65	--	-1,19	---	0,01	ns	-0,62	--	0,40	+	-0,42	-
Proporción baja de desempleados durante más de 6 meses antes del primer empleo	-media	0,33	+	-0,52	--	0,07	ns	0,26	ns	0,52	++	0,06	ns
*	-alta	0,17	ns	-1,48	---	-0,04	ns	-0,01	ns	0,60	++	-0,05	ns
Característica del empleo													
Salario>salario medio *	Salario<=salario medio	-0,35	-	-0,14	ns	-0,01	ns	0,29	+	0,04	ns	0,05	ns
Proporción de empleo precario baja	-media	-0,25	ns	1,20	+++	0,34	+	0,10	ns	0,26	ns	0,70	++
*	-alta	-0,16	ns	2,22	++++	0,45	+	0,40	+	-0,54	--	0,52	++
Proporción de ejecutivos alta *	-baja	0,20	ns	-0,54	--	0,17	ns	0,69	++	0,38	+	0,24	+
Proporción alta de contratación con contrato indefinido	-baja	0,87	++	-0,45	-	0,19	ns	-0,54	--	1,39	+++	0,32	+
	-media	1,09	++	-1,97	---	0,28	+	0,06	ns	1,25	+++	0,31	+

Fuente: datos del Céreq, tratados por el Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale.

* en marzo de 1987.

ns: no significativo por debajo del 5 %. Pares concordantes para los BTS: 71,1 %, 85,7 %, 78,1 %; y para los DUT: 69,2 %, 87,1 %, 85,2 %. **Modo de lectura:** en el cuadro 4, relativo a los varones diplomados en BTS o DUT según el tipo de estudios con el que continúan, los coeficientes superiores a cero significan que la propensión a continuar los estudios es mayor si ocurre la variable de la segunda columna en relación con la primera y según la carrera con la que se continúe. Además, ese resultado no es significativo a no ser que aparezcan los signos + ("ns" significa "no significativo" y <0 quiere decir "menos alta"). **Ejemplo de lectura:** para la totalidad de los estudiantes varones, la propensión a continuar los estudios es mayor cuando no existe retraso escolar, sean cuales sean la carrera elegida y el título del que se provenga (BTS o DUT). Sin embargo, la propensión a continuar los estudios en una carrera larga profesionalizante es mayor para un estudiante hombre que posea un BTS en "edad normal" (1,19) frente a un estudiante con retraso escolar y a otro tipo de continuación de estudios.

Cuadro 5: Modelo que explica la probabilidad de continuación de los estudios en las distintas carreras para las mujeres que poseen un BTS o un DUT

Variables		BTS						DUT					
		Post-BTS		C. I. prof.		C. I. gral.		Post-DUT		C. I. prof.		C. I. gral.	
de referencia	activas	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-2,44		-0,89		-1,65		-4,05		-2,87		0,15	
Características individuales													
Ile de France	Sur	2,08	+++	1,93	+++	-0,66	--	0,30	ns	-0,67	--	-0,49	-
	Centro	0,49	+	0,60	++	-0,23	-	1,30	+++	-1,2	---	-0,39	-
	Norte	0,07	ns	1,49	+++	-0,60	--	0,48	+	-1,52	---	-0,5	--
	Oeste	0,53	ns	-0,36	-	-0,65	--	-0,04	ns	-0,62	--	-0,39	-
Retraso escolar	Edad normal	0,33	+	0,75	++	0,85	++	1,06	+++	0,75	++	0,89	++
Casada, divorciada	Soltera	0,52	++	1,05	+++	1,84	+++	0,86	++	1,16	+++	1,33	+++
Padre sin cargo ejecutivo	Padre con cargo ejecutivo	0,68	++	0,74	++	0,42	+	0,35	+	0,83	++	0,26	+
Madre inactiva	Madre activa	-0,04	ns	0,09	ns	0,21	+	0,32	ns	-0,04	ns	-0,07	ns
Bachillerato técnico	Bachillerato general	0,5	++	0,92	++	0,66	++	0,26	ns	0,46	+	0,88	++
Especialidad industrial	Especialidad terciaria	2,87	+++	-2,12	---	0,70	++	2,55	+++	0,31	+	0,63	++
Tensiones del mercado laboral													
Proporción de desempleados baja	-media	0,01	ns	-2,5	---	-0,17	ns	-0,46	ns	0,64	++	0,75	++
*	-alta	1,39	+++	-0,83	--	-0,03	ns	-0,42	ns	0,24	ns	0,26	+
Duración total media del desempleo baja	-media	-3,14	---	2,56	+++	-0,71	--	2,29	+++	1,55	+++	-0,08	ns
*	-alta	-2,99	---	3,60	+++	-0,29	ns	0,61	ns	0,28	ns	-0,74	--
Proporción baja de desempleados durante más de 6 meses antes del primer empleo	-media	1,56	+++	-2,48	---	0,41	+	-0,02	ns	0,19	ns	0,03	ns
*	-alta	1,18	++	-2,24	---	1,29	+++	-0,45	ns	0,07	ns	-0,20	-
Característica del empleo													
Salario>salario medio *	Salario<=salario medio	1,26	+++	0,07	ns	0,18	ns	0,17	ns	0,47	+	0,32	+
Proporción de empleo precario baja	-media	-0,5	--	-0,47	-	-0,44	-	0,41	ns	0,54	++	0,32	+
*	-alta	-3,17	---	0,99	++	-0,53	--	0,57	ns	0,61	++	0,86	++
Proporción de ejecutivos alta *	-baja	-0,44	-	-0,87	--	0,39	+	-0,68	--	0,07	ns	-0,51	--
Proporción alta de contratación con contrato indefinido	-baja	-0,48	ns	-0,42	-	0,85	++	-0,81	--	0,14	ns	-0,18	ns
	-media	-0,78	--	0,85	++	0,38	+	-1,11	---	0,31	+	-0,43	-

Fuente: datos del Céreq, tratados por el Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale.

* en marzo de 1987; ns: no significativo por debajo del 5 %.

Pares concordantes para los BTS: 75,3 %, 81,5 %, 74,2 %; y para los DUT: 75,4 %, 75,1 %, 72,9 %. **Modo de lectura:** en el cuadro 5, relativo a las mujeres diplomadas en BTS o DUT según el tipo de estudios con el que continúan, los coeficientes superiores a cero significan que la propensión a continuar los estudios es mayor si aparece la variable de la segunda columna en relación con la primera y según la carrera con la que se continúe. Además, ese resultado no es significativo a no ser que aparezcan los signos + ("ns" significa "no significativo" y <0 quiere decir "menos alta"). **Ejemplo de lectura:** para la totalidad de las estudiantes, la propensión a continuar los estudios es mayor cuando no existe retraso escolar, sean cuales sean la carrera elegida y título del que se provenga (BTS o DUT). Sin embargo, la propensión a continuar estudios cortos profesionalizantes (Post-DUT) es mayor para una estudiante que posea un DUT en "edad normal" (1,06) frente a una estudiante con retraso escolar y a otro tipo de estudios de continuación. La propensión a continuar estudios largo profesionalizantes es la misma para aquellas que poseen un BTS o un DUT respecto a la variable "retraso o no retraso escolar" (0,75).

Modelos dicotómicos y factores determinantes de la continuación de los estudios según el sector de orientación

La elección de modelos dicotómicos para determinar los factores que determinan la continuación de los estudios en función de los sectores de orientación se justifica al suponer que el diplomado en proceso de decidirse a continuar los estudios no lo visualiza de manera global sino desde una perspectiva más o menos definida. Para un gran número de estudiantes, exceptuando a los indecisos, la continuación de los estudios viene motivada por una condición particular: una especialización, una pluricompetencia en el entorno de las formaciones post-BTS o post-DUT, la obtención de una titulación de nivel superior o continuar los estudios combinando título y especialización técnica (como, por ejemplo, la maestría en ciencias y tecnología). Así, el análisis y las pruebas se han llevado a cabo basándose en la elección "continuar los estudios en una carrera dada o dejar de estudiar".

Influencias variables de las características de los estudiantes según el tipo de estudios con los que se continúa

La edad es un factor muy importante para los diplomados que optan por carreras de carácter profesionalizado. Se puede observar de nuevo la influencia de la edad normal sobre la continuación de los estudios que ya se observaba en los primeros modelos. Sin embargo, al especificar el tipo de estudios con los que se prosigue, el impacto es aún mayor para los hombres diplomados de STS que optan por carreras largas de carácter profesionalizado y para las mujeres diplomadas en IUT que continúan con carreras cortas. La ausencia de retraso escolar es importante para los diplomados que desean especializarse o formarse en una profesión que pueda conducirlos rápidamente a un empleo.

Elegir una formación de carácter profesionalizado puede reflejar la voluntad de querer acceder al mercado laboral rápidamente o en un futuro cercano, mientras que elegir una formación de tipo general puede verse como una disposición previa hacia estudios largos, lleve el tiempo que lleve el proceso educativo.

El efecto del servicio militar confirma el resultado de los modelos anteriores. El estar en prórroga tiene una influencia positiva sobre la continuación de los estudios, aún más cuando el estudiante tiene previsto realizar estudios largos. Este resultado puede reflejar dos tipos de situación: que el estudiante no haya solicitado la prórroga por estudios, por lo que la obtención del título dependerá de su incorporación o no al servicio militar, lo que justificaría, por ejemplo, que el estudiante optara por estudios cortos a la espera de su incorporación; o que, previendo la decisión que habrá de tomar o habiendo decidido continuar estudiando, si haya solicitado la prórroga, lo cual le permitirá optar por la continuación de estudios (como por ejemplo, cuando se utiliza la formación en BTS o DUT como pseu-

do-DEUG, Diploma de estudios universitarios generales, o pseudo-CPGE, clase preparatoria para las *grandes écoles*). Por lo tanto, el estar en prórroga condiciona en gran medida la continuación de estudios en carreras largas. En cambio, la influencia sobre la continuación en carreras cortas es menor, de hecho, existe un buen número de estudiantes que probablemente ha optado por estudios cortos a la espera de la incorporación, como ya se observaba en investigaciones anteriores (Gendron, 1995).

La orientación de la continuación de los estudios difiere según la especialidad del título. La especialidad "industrial", por ejemplo, no favorece la continuación de estudios cortos tras el DUT o el BTS. Esto puede justificarse debido a que las ofertas de formación corta pertenecen en su mayoría al sector terciario. Esto provoca que las mujeres en posesión de un BTS o DUT de especialidad terciaria presenten una mayor tendencia a continuar con estudios cortos, al contrario que los varones diplomados en BTS o DUT con especialidad industrial, que continúan con estudios largos profesionalizados en mayor medida que los diplomados de STS terciarios.

El distrito académico y, por lo tanto, la oferta según los sectores de orientación, también afectan a este fenómeno. La propensión a continuar los estudios viene condicionada para las mujeres por la oferta formativa de los distritos académicos en los que obtienen la titulación, en especial, para las mujeres que continúan con estudios de carácter profesionalizado y, aún más, para aquellas que provienen de una STS. Este hecho puede explicar la intención de las mujeres de continuar con sus estudios, siempre y cuando no implique una gran movilidad geográfica (la movilidad no supone un problema en el caso de los hombres, Martinelli y Vergnies, 1995); ellas eligen la cercanía, lo que reafirma su decisión al finalizar el bachillerato. En cambio, para los varones la variable del distrito académico no es tan determinante como otros factores. La situación familiar se revela como una sensibilidad principalmente femenina: la continuación de los estudios en el caso de las mujeres se ve fuertemente condicionada por la situación familiar (existencia o ausencia de cargas familiares); el ser solteras les permite, en efecto, continuar estudios largos. El hecho de ser solteros es también positivo para los varones sea cual sea la orientación escogida, aunque en su caso no es tan determinante como en el de las mujeres.

Diferentes perfiles según el temor a la situación del mercado laboral y a las características del empleo

La continuación de los estudios pone de manifiesto la preocupación del estudiante no sólo en cuanto a su futuro a corto plazo, sino también en cuanto al lugar que ocupará en la jerarquía socioprofesional a lo largo de su carrera. Esta continuación viene justificada por un cierto desengaño que se produce en el momento de la salida potencial al mercado laboral, y está relacionado con las escasas perspectivas de trabajo y evolución laboral del estudiante. Además, puede deberse al gran número de diploma-

dos existentes en un mercado de trabajo inmóvil, lo que puede provocar un cambio de categoría o dificultar el acceso a la posición a la que el estudiante aspiraba al terminar su formación, cuando elaboraba su proyecto profesional. Sabiendo que dicha posición está fuertemente “condicionada” por la obtención del título correspondiente (Kirsch y Desgouttes, 1996) y que las posibilidades de formación continua son escasas o poco abiertas en su nivel de formación, la preocupación del estudiante en cuanto a la evolución de su carrera será mucho mayor y, como consecuencia, continuará estudiando.

Sin embargo, los factores que determinan la continuación difieren según la orientación de dicha continuación. Así, la de los diplomados en BTS estará motivada por el acceso a un primer empleo estable, mientras que sus homólogos universitarios parecen preocupados, además de por la estabilidad, por el salario y la evolución del empleo. Distinguir entre la naturaleza y la duración de los estudios con los que continúan formándose permite definir con más detalle ciertos perfiles entre varones y mujeres, según la titulación de la que provengan. Los varones provenientes de las STS o los IUT que continúan con estudios cortos parecen motivados principalmente por las características del empleo; los diplomados de STS que optan por estudios largos profesionalizados parecen estar muy condicionados por el miedo al desempleo y a la precariedad laboral. En cambio, los diplomados de IUT, además de por el deseo de acceder directamente a empleos estables, están motivados por la evolución laboral hacia cargos ejecutivos. Tanto los diplomados de los IUT como de las STS que prosiguen con carreras tradicionales en la universidad presentan motivaciones similares, en particular, preocupaciones relativas a las características del empleo, en este caso, el acceso directo a empleos con contrato indefinido y además, en el caso de quienes poseen un DUT, la evolución hacia puestos de responsabilidad.

Las mujeres diplomadas en BTS que continúan con estudios cortos resultan particularmente sensibles al salario, pero el riesgo de desempleo determina aún más su decisión. El que continúen con carreras cortas no hace sino esconder el miedo al desempleo, por el que retrasan la entrada al mercado laboral. Para sus homólogas universitarias, en cambio, no es tan importante el riesgo de desempleo como su duración. La formación post-BTS/DUT permitiría así una especialización o la adquisición de una pluricompetencia, por un lado las distinguiría en el mercado laboral de otros candidatos y, por otro, les permitiría, debido a la operatividad de estas formaciones, acceder a un empleo con mayor rapidez que si hubiesen dejado de formarse tras el BTS o el DUT.

Las mujeres que poseen un BTS y que prosiguen estudios largos de tipo general, además de por el deseo de acceder rápidamente a un empleo, parecen motivadas por su intención de evolucionar hacia empleos estables y cargos ejecutivos. Presentan las mismas preocupaciones que sus homólogas universitarias, a pesar de que la motivación salarial parece más importante que el acceder al estatus de “ejecutivo”.

Por último, las estudiantes que continúan con estudios largos de carácter profesionalizado no presentan las mismas motivaciones si poseen un DUT o un BTS. Los estudios de los que se proviene desempeñan un papel particular a este efecto. Así, las diplomadas de IUT parecen motivadas principalmente por las características del empleo (estabilidad, salario), mientras que las diplomadas de STS parecen más preocupadas por la duración del desempleo que hayan podido padecer sus compañeras de promociones anteriores.

Convergencias y divergencias entre los distintos perfiles

Tras haber presentado los principales factores que determinan la continuación de los estudios para cada tipo de carrera, se presentan las convergencias y divergencias entre ciertos perfiles, según las características individuales de cada estudiante y la situación en el mercado laboral y el sistema de empleo.

Desde el punto de vista de las características socioeconómicas de los estudiantes, el hallarse en edad normal de estudiar es para los varones un factor de gran importancia para que los estudios con los que continúen sean largos y profesionalizados. Este tipo de comportamiento puede reflejar una elección intermedia entre la de aplazar la entrada al mercado laboral y el estado de la coyuntura económica, utilizando así de manera deliberada las formaciones BTS o DUT como pseudo-DEUG. Esta elección intermedia de estudios largos profesionalizados puede resultar más difícil si no se había previsto, puesto que se comienzan una nueva etapa y un nuevo ciclo de formación en los que el hecho de no presentar retraso escolar se considera una variable influyente en la decisión. Si bien también se considera el efecto de la "edad normal" como positivo para las mujeres, el efecto "situación familiar" prima para ellas, es decir, el hecho de ser soltera es un factor importante para aquellas mujeres que proyectan realizar estudios largos. Además, tanto los varones como las mujeres que continúan con estudios largos profesionalizados, sea cual sea la carrera de la que provengan, presentan rasgos parecidos. De hecho, la decisión de proseguir con estudios de esas características está condicionada, más que por las otras orientaciones, por el hecho de que el padre ocupe un cargo ejecutivo. La actividad de la madre, en cambio, dependiendo de las carreras, afecta vagamente y sólo en el caso de varones diplomados en BTS que continúan estudiando, ya sea un post-BTS o una carrera larga general. Si observamos el impacto del bachillerato general sobre la continuación de los estudios, podemos ver que tiene un papel positivo en todos los casos y sea cual sea el sexo del estudiante. Sin embargo, el obtener un título de bachiller general es particularmente importante para los diplomados y diplomadas de los IUT, siempre que pretendan seguir estudios largos. Para los varones diplomados de STS, es importante siempre que continúen estudios cortos y para las mujeres, lo es cuando continúan con estudios largos de carácter profesionalizado.

Las divergencias y convergencias observadas entre los perfiles de los estudiantes para las variables relacionadas con el temor a las tensiones del mercado laboral, por un lado, y a las características del empleo, por otro, no reflejan las observadas con respecto a las características de los diplomados. Las motivaciones de las mujeres para continuar con los estudios dependen de la titulación de la que proceden. Así, las diplomadas en BTS, ya continúen estudios largos o cortos de carácter profesionalizado, son particularmente sensibles a las condiciones de inserción profesional. En cambio, para las diplomadas de IUT son las características del empleo las que motivan que continúen con estudios largos profesionalizados o generales. Y bien, si entre las mujeres la titulación de la que se provienen es el elemento estructurante en el perfil de aquellas que continúan los estudios, entre los varones, son las características del empleo las que priman y hacen que sigan estudiando. Sin embargo, el efecto de la "titulación de la que se proviene" es importante respecto a la incidencia del "paso a cargo ejecutivo", sean cuales sean los estudios con los que se ha elegido continuar; a todos les motiva la posibilidad de ascender a "cargos ejecutivos". Por otro lado, se observan convergencias en las motivaciones para elegir estudios largos: sea cual sea el tipo de estudios largos con que se continúe, los diplomados de IUT o STS comparten la intención de acceder a empleos estables. Sin embargo, todos aquellos que continúan con estudios largos profesionalizados se preocupan más por el riesgo de desempleo, mientras que los que continúan con estudios cortos se caracterizan por rasgos diferentes: los diplomados en BTS que prolongan un año sus estudios buscan acceder directamente a un empleo estable, mientras que los diplomados en DUT continúan con la intención de pasar a un estatus de "ejecutivo", que está condicionado al acceso a un nivel "bac+3" de formación. Además, los primeros DNTS (Diploma nacional de tecnología especializada) aparecieron principalmente al final de los post-DUT y no al final de los post-BTS (Gendron, 1995) ⁽¹⁰⁾.

Conclusión

Resumiendo, destacan modelos de regresión de continuación de los estudios en general que cuanto más pesimistas son las previsiones sobre el mercado laboral, mayor es el número de estudiantes que continúan con sus estudios, más aún cuando previamente han obtenido un título de bachiller general, provienen de un entorno acomodado y no han sufrido ninguna parada en su carrera escolar ni fracaso escolar; estas tendencias confirman las halladas por Cahuzac y Plassard en 1996. En cambio, y

⁽¹⁰⁾ Así como la reciente creación de licenciaturas profesionales es competencia de las universidades. De hecho, la licenciatura profesional es impartida por las universidades, por sí solas o en colaboración con otros organismos públicos de enseñanza superior, autorizadas por el ministro a cargo de la enseñanza superior.

de ahí la originalidad de este trabajo, existen diferencias en cuanto a la naturaleza y la duración de los estudios con los que se prosigue la formación. De hecho, el análisis de los factores que determinan dicha continuación, según las carreras con las que se continúa a partir de la base de datos que contienen mis trabajos (encuesta de 1991 del Céreq), permite especificar los factores determinantes en función de la duración y naturaleza de los estudios, lo que no era posible con los datos empleados por Cahuzac y Plassard (1996). Es en este punto donde el trabajo resulta original y, sobre todo, es el punto que explica que nuestras conclusiones sean tan diferentes de las propuestas por Cahuzac y Plassard. De hecho, mientras que estos autores se preguntaban “si la continuación de los estudios, en su mayoría en carreras universitarias, no podía considerarse un desplazamiento a favor de las formaciones generales ⁽¹¹⁾”, la distinción de las carreras en las que se continúa estudiando en nuestros modelos permite sacar una conclusión contraria, es decir, la tendencia a proseguir en carreras que profesionalizan. Efectivamente, los comportamientos de continuación de estudios en carreras que profesionalizan se ven aún más respaldados por el comportamiento actual de los estudiantes en todos los niveles (gracias a la creación de las licenciaturas y másteres profesionales). De los modelos logísticos específicos se desprenden dos perfiles principales: la continuación de estudios técnicos cortos (como los post-BTS o los post-DUT) responde a preocupaciones a corto plazo como la inserción profesional, mientras que continuar con una formación larga general estará motivado por el empleo a ocupar y las perspectivas de evolución de la carrera, es decir, la posibilidad de acceder a cargos ejecutivos. Por último, los diplomados que continúan con una formación larga profesional combinan las diferentes motivaciones.

Por último, este estudio ha tratado de mostrar que, dada una competencia laboral, la demanda de educación tiene que ver más con decisiones secuenciales y estratégicas (entendida como reacción estratégica ante la competencia o los “adversarios” del mismo perfil que también demandan empleo), que con simples decisiones individuales de utilización de los recursos como postula la teoría estándar del capital humano.

(11) Estas discrepancias entre nuestras conclusiones respectivas encuentran explicación en los burdos reagrupamientos de las carreras con las que se continúa estudiando impuestos por Cahuzac y Plassard (1996), y no por la naturaleza de las bases de datos utilizadas. Para estos autores, todas las carreras universitarias de segundo ciclo se consideran de tipo “general”, pero un buen número de aquéllas con las que se continúa estudiando son maestrías en ciencias y tecnología o están orientadas hacia un campo profesional.

Cahuzac y Plassard (1996), p. 11: “Para intentar evaluar, por encima, el proceso, se han efectuado agrupamientos de formaciones para constituir dos polos de formaciones separadas en dominante general o profesional. Por definición, el polo profesional reagrupa tanto las carreras de muestra inicial (IUT, BTS, escuelas) como las titulaciones profesionales universitarias de 3º ciclo (DESS); el polo general incluye todas las demás titulaciones universitarias (1º y 2º ciclo), y las formaciones por y para la investigación (DEA, tesis).”

(12) Si la teoría del capital humano integra la formación en una inversión factor de productividad, la teoría de las señales de Spence (1973) se diferencia precisamente en este punto, al considerar que la inversión en formación es más un filtro revelador de los potenciales del individuo que un indicador de productividad. Parte de la imperfección de la información de los

Además, este estudio evidenciaba la complementariedad de las aproximaciones en cuanto a capital humano y señalización ⁽¹²⁾ y a inversiones de forma ⁽¹³⁾ se refiere. Si la formación de base es importante, pretender desmarcarse de aquellos que poseen un simple "bac+2" continuando con los estudios puede reflejar la preocupación por "señalizarse" doblemente ante el posible empleador: primero, al acceder a la formación inicial que es selectiva y, justo después, desmarcándose de algunos más al especializarse. Esta intención de desmarcarse adquiere sentido en un mercado laboral, el francés, muy jerarquizado por las titulaciones (Gendron, 2005, 1999).

Además, aunque estos modelos, al estudiar el impacto de las dificultades con las que se encuentran los diplomados de IUT y STS en el mercado laboral, intentaban presentar la continuación de los estudios como "estrategia de empleabilidad", no conseguían ser conscientes de la "estrategia de formación" que caracteriza otra parte del fenómeno de la continuación de los estudios. Sin embargo, las encuestas monográficas sobre aproximaciones socioeconómicas realizadas a diplomados en BTS que continuaban con estudios cortos [no abordadas en este artículo, pero sí en un informe incluido en Gendron (1995, 2004)] han permitido evidenciar esta dimensión de "estrategia de formación", volviendo a la utilización de estas carreras cortas como etapa de formación (propedéutica, pseudo-DEUG o pseudo-CPGE). Esta continuación de estudios concierne a una elección estratégica secuencial, o bien, la decisión de continuar en dicho contexto viene a ilustrar un comportamiento activo por parte del estudiante frente a la realidad, sabiendo actuar y reaccionar frente a la evolución del entorno y las dificultades provocadas por la incertidumbre, y apelando a una racionalidad tanto cognitiva como calculadora. La decisión en secuencias (o por etapas) del estudiante le permite, debido a la flexibilidad que otorga a las estrategias, desarrollar aún mejor el papel de reductor de la incertidumbre y de condición de optimización, teniendo en cuenta que la racionalidad cognitiva autoriza la revisión, adaptación, aprendizaje, experiencia y madurez del estudiante dentro de un entorno inestable. Así, una aproximación secuencial y estratégica permite explicar este desarrollo y la diversidad de estrategias de continuación de estudios de estos diplomados: comportamiento que combina estrategia de formación con estrategia de empleabilidad, minimizando los riesgos (de fracaso en la carrera universitaria) y maximizando las ventajas competitivas (a través del valor añadido de la competencia técnica y pro-

empresarios en cuanto al candidato al empleo y considera la inversión en educación una señal. Así, al desconocer las capacidades de los candidatos a la contratación, los empresarios buscarán todas las señales que éste pueda emitir, en particular la titulación que señale las posibilidades del candidato al mismo nivel, si no más, de productividad.

⁽¹³⁾ Al situarse en la prolongación de la teoría del capital humano y en la frontera del actual convencionalismo, la teoría de las inversiones de forma (Thévenot, 1986) considera que la cualificación de los asalariados tiene un papel determinante en el funcionamiento del mercado laboral y en el marco de las instituciones (normas de clasificación, escalas de retribución) que crean el sistema de jerarquías verticales y de equivalencias horizontales.

fesional que se adquiere en las formaciones de continuación y su corolario, la señalización).

En definitiva, aunque el entusiasmo por estas carreras puede considerarse reflejo del éxito de este tipo de formación, la progresión continua de la continuación de estudios pone en tela de juicio su vocación "terminal" y provoca algunas reflexiones. De manera general, se puede preguntar cuál es el objetivo de la inversión educativa, de la señalización y del cambio en las políticas educativas provocado por las estrategias de los estudiantes, especialmente el efecto de selección en el acceso de las carreras que reciben finalmente "buenos" estudiantes aptos para continuar en estudios largos y cuya propensión a dicha continuación es relativamente fuerte. En particular, la estructura, la organización, el funcionamiento del sistema de enseñanza superior que, debido al juego de la oferta, promueve dicha continuación de estudios, y las reglas del mercado laboral en Francia están relacionados con la determinación de la elección y la justificación de las decisiones y opciones de orientación asumidas por los estudiantes. Además, desde el punto de vista de la organización de la enseñanza superior, sería interesante conocer el impacto del proceso selectivo de esas carreras sobre la continuación de los estudios ⁽¹⁴⁾.

Estos primeros resultados confirman también la necesidad de que existan trabajos de investigación, datos e informaciones socioeconómicas y psicológicas sobre la manera en la que los estudiantes toman decisiones en materia educativa y, también, sobre la manera en la que proceden a elegir una orientación en función de la estructura, de la organización de la oferta de formación y teniendo en cuenta las expectativas y las reglas del mercado laboral francés. Todos estos trabajos sobre este fenómeno de continuación de los estudios plantean, sobre todo, el problema real de la orientación profesional en Francia, no considerada lo suficiente aún.

Bibliografía

- Altonji, J. G. "The demand for and return to education when education outcomes are uncertain", *Journal of Labor Economics*, vol. 11, n.º 1, 1993, p. 48-83.
- Arrow K. J. "Higher education as a filter", *Journal of Public Economics*, vol. 2, 3 de julio de 1973, p.193-216.
- Beaud, S. *80 % au bac... et après? – Les enfants de la démocratisation scolaire?* La Découverte, 2003.
- Becker, G. S., *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with*

- special references to education, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, p. 9.*
- Cahuzac, É.; Plassard J. M. "Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français: l'exemple des BTS, DUT et des Écoles". *Documents Séminaire, Céreq*, n.º 115, 1996, p. 279-298.
- Dubar, C. "Diplômés de niveau III et population active occupée", *Collection des Études du Céreq*, n.º 60, 1991, p. 121-127.
- Duru, M. *La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire, étude longitudinale d'une cohorte de candidats bacheliers*, Tesis de Estado en Ciencias Económicas, Universidad de Dijon, 1978, 275 p.
- Épiphane, D.; Hallier P. *Les bacheliers dans l'enseignement supérieur*, Documents Observatoire, Céreq, n.º 113, enero de 1996.
- Ertul, S. (ed.) *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STS)*, PUF, 2000.
- Gendron, B. "Les formations complémentaires d'initiative locale comme forme possible de régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local" en Guyot, J.-L., Mainguet C.; Van Haeperen B. (eds.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux, Éditions De Boeck Université*, colección Économie, Société, Région. Bruselas, 2005, p. 135-151.
- Gendron, B. *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études: une analyse économique*, Sorbonensia oeconomica, Ed. Publications de la Sorbonne, París, 2004, 261 p.
- Gendron, B. "Does strategic behaviour play a part in the demand for education? The problems raised by continued education on completion of a BTS and DUT course in France or a two Year college in the United States", en *Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives*, Cedefop, 2000, p. 189-214.
- Gendron, B. "La régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local", in *Les Cahiers du G.R.A.T.I.C.E. (Groupe de Recherche et d'Analyse des Théories Institutions et Conventions Économiques)*, n.º 17, octobre de 1999, Universidad de París XII, Val de Marne, 1999, p. 133-151.
- Gendron, B. "Cheminement de formation dans l'enseignement supérieur: l'exemple des diplômés de STS et d'IUT. Une tentative d'analyse des déterminants de la poursuite d'études à l'issue de ces formations", en *CEREQ Documents, série Séminaire*, n.º 141, febrero de 1999, p. 165-188.
- Gendron, B. "Le comportement stratégique de la demande d'éducation, le cas de la poursuite d'études à l'issue d'un BTS et d'un DUT", capítulo dentro de *Les politiques sociales catégorielles, Fondements, portée et limites*, L'Harmattan, colección Logiques Économiques, 1998, p. 174-195.
- Gendron, B. *D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité: analyse de la poursuite d'études après un BTS ou un DUT*, Tesis

- doctoral en Ciencias Económicas, Universidad de París I (Panteón-Sorbona), 1997.
- Gendron, B. "Les salaires et les emplois occupés par les diplômés d'IUT et de STS en Ile de France", en *Regards sur l'Ile de France*, INSEE, n.º 32, 1996a, p. 14-17.
- Gendron, B. "Le temps d'accès à l'emploi des diplômés d'IUT et de STS en Ile de France" en *Regards sur l'Ile de France*, INSEE, 1996b, n.º 31, p. 13-14.
- Gendron, B. "Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III, négociation et construction", *Formation Emploi* n.º 52, octobre-diciembre de 1995, p. 49-52.
- Gendron, B. *Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III*, Collections CPC, n.º 5/95, Ministerio de Educación Nacional, enero de 1995, 136 p.
- HCEEE. Acta de la sesión plenaria del 9 de enero de 2003 del Alto Comité de Educación-Economía-Empleo, DPD, Ministerio de Educación Nacional, 2003.
- Hillau, B. "Devenir du niveau III ou la référence trop étroite au technicien supérieur", n.º 60, *Colección de los Estudios del Céreq*, 1991, p. 113-118.
- Kirsch, J. L.; Desgouttes J. P. "Diplôme et déclassement", *Céreq Bref*, n.º 117, febrero de 1996.
- Kirsch, J. L. "Niveau III: la décennie de toutes les tensions, note de synthèse", n.º 60, *Collection des Études du Céreq*, 1991, p. 9-20.
- Levhari, D.; Weiss Y., "The effect of risk on the investment in human capital", *American Economic Review*, n.º 64, diciembre de 1974, p. 950-963.
- Lojkine, J. *Les jeunes diplômés, un groupe social en quête d'identité*, Sociologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France (PUF), 1992.
- Martinelli, d.; Vergnies J. F. "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade", *Céreq Bref*, n.º 107, marzo de 1995.
- Mingat, A. *Essai sur la demande d'éducation*, Tesis doctoral en Ciencias Económicas, Universidad de Dijon, 1977.
- Spence, M. "Job Market Signaling", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, 1973, p. 355-374.
- Thévenot, L. "Les investissements de forme", *Les Cahiers du CEE*, n.º 29, 1986, p. 27-71.
- Vernières, M., *L'insertion professionnelle, Analyses et Débats*, Economica, París, 1996, p. 57-70.

Anexo 1

La organización de la enseñanza superior en Francia

La enseñanza superior en Francia se puede definir como el conjunto de formaciones que conducen a una continuación de estudios tras el bachillerato, el primer grado de la enseñanza superior (cf. esquema más adelante). La enseñanza superior francesa se caracteriza por la coexistencia de una pluralidad de tipos de formación cuyas finalidades, estructuras administrativas, condiciones de admisión y organización de los estudios varían en gran medida. Así, los estudiantes se distribuyen, por una parte, entre las universidades que ofertan formaciones generales y profesionales, en su mayoría multidisciplinarias, en los tres ciclos de enseñanza. Éstas cuentan con institutos universitarios de tecnología (IUT), que preparan en dos años para el Diploma universitario de tecnología (DUT), y con escuelas de ingenieros. Y, por otra parte, entre las clases posbachillerato de los institutos públicos o privados bajo contrato. Estas formaciones, que suelen durar dos años e impartirse en los institutos de secundaria, las imparten docentes de segundo grado y tanto su funcionamiento como su inversión están financiados, conforme a las leyes de descentralización, por las distintas regiones; el Estado se ocupa del salario del personal docente y la financiación de los gastos pedagógicos. Estas instituciones comprenden, por un lado, los dos años de preparatoria (CPGE) para los exámenes de las escuelas de ingenieros, de las escuelas de comercio y gestión y de las escuelas superiores normales; y, por otro lado, las secciones de técnicos superiores (STS), que preparan para el Título de técnico superior (BTS) con el objetivo de conseguir una inserción profesional tras obtener la titulación. Por último, existen una gran variedad de otras formaciones públicas y privadas, por ejemplo: las escuelas paramédicas y sociales, tuteladas por el Ministerio de Sanidad, las escuelas de ingenieros independientes de las universidades, tuteladas por el Ministerio de Educación Nacional o por otros ministerios técnicos: Defensa (escuela politécnica), Agricultura (escuelas de agronomía), Industria (escuelas de ingeniería de minas o de telecomunicaciones), Equipamiento (escuela de ingeniería de caminos y puentes). Se trata de escuelas que fueron creadas en su mayoría durante la Revolución Francesa y que se ocupan, especialmente, de la formación de los ingenieros de los grandes cuerpos técnicos del estado. Por otra parte están las escuelas de comercio y gestión, la mayor parte privadas o dependientes de las cámaras de comercio, y las escuelas superiores de arte y cultura (arquitectura, bellas artes) que dependen del Ministerio de Cultura y Comunicación.

A pesar de tanta diversidad, característica de la enseñanza superior francesa, se pueden observar ciertos rasgos comunes. Ya no se puede contrastar la universidad con las escuelas, en la medida en que las universidades han desarrollado considerablemente las carreras profesiona-

lizadas y forman en este momento a una proporción considerable de los ingenieros y diplomados en gestión, mientras que las escuelas se ven inmersas, cada vez más, en actividades de investigación. Sin embargo, el sistema francés se caracteriza por la coexistencia de un sector selectivo y otro no selectivo. Esta problemática de la selección, extremadamente sensible, aparece desde el acceso a la enseñanza superior y se plantea en este artículo. *El primer ciclo de la enseñanza superior, que dura dos años, está a priori fundado sobre el principio de la no selección, que es el que aparece en el artículo 14 de la ley de 1984 sobre la enseñanza superior y que se ha convertido en el artículo L 612-3 del*

código de educación que instituye el derecho de cada estudiante de bachillerato a acceder a la carrera universitaria que elija. Aunque en seguida se precisaron algunas excepciones: los institutos universitarios de tecnología (IUT), los dos años de preparatoria (CPGE), las secciones de técnicos superiores (STS) y las carreras sanitarias. En estas últimas, existe además un *numerus clausus* determinado a nivel nacional tras un examen de selección que se realiza después del primer año de universidad. Por el contrario, las universidades, que preparan para estudios largos, no dirigen el reclutamiento de sus alumnos, teniendo en cuenta el principio del libre acceso y no selección de la universidad. Así, como consecuencia de un acceso libre a la universidad y de una selección en el acceso a las carreras cortas la entrada del estudiante a la universidad depende tanto de sus deseos, de la información que haya acumulado o asimilado y de que sea aceptado o no en las carreras que son selectivas. El resultado no es, por tanto, necesariamente óptimo. Por ejemplo, un porcentaje nada despreciable de los estudiantes de bachillerato cursan estudios generales en la universidad, a pesar de que habían solicitado una carrera selectiva corta y técnica. Y a la inversa, un número creciente de estudiantes de los bachilleratos generales eligieron acceder a IUT o STS abandonando la posibilidad de continuar con estudios de segundo ciclo. Este es el fenómeno que se analiza en este artículo.

Gráfica 1: Diagrama simplificado del sistema educativo secundario y superior francés (y del sistema de aprendizaje)

				Principales titulaciones de estudios generales (en el sistema educativo: escolar)			Certificados en CFA (aprendizaje profesional)
Enseñanza superior	A partir de 18 años		Nivel II-I	Doctorado	(infra, nueva estructura del proceso de Bolonia) Doctorado		Título de ingeniero
				DEA - Diploma de profundización de estudios DESS - Diploma de estudios superiores especializados Diploma de ingeniería	Master (antigua Diplomatura (<i>maîtrise</i>)+ DEA o DESS)		
				Licenciatura			
				Diplomatura Diplomatura profesional DNTS, Post-DUT/BTS	Diplomatura Diplomatura profesional DNTS, Post-DUT/BTS		Diplomatura profesional Post-DUT/BTS
Instituto	15 a 18 años	3 a 4 años de estudios	Nivel III	DEUG -Diploma de estudios universitarios generales DUT- Diploma universitario de tecnología BTS- Certificado de técnico superior			DUT, BTS
			Nivel IV	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Bachillerato profesional	Bachillerato profesional
			Nivel V	Enseñanza general	Enseñanza tecnológica	Enseñanza profesional	BEP CAP
							Enseñanza profesional

Anexo 2

Características de la población estadística

Cuadro 1: Características de la población

Características de la totalidad de los diplomados de 1988		Reparto según las carreras en las que se continúan los estudios en %		
Alumnos del BTS: 35 481 Alumnos del DUT: 20 400		Post-BTS Post-DUT	Carreras largas generales (C. l. gral.)	Carreras largas profesionales (C. l. prof.)
Tipo de estudios	BTS	15,93	42,91	41,17
	DUT	10,49	62,93	26,58
Género	Hombre	16,7	55,02	28,28
	Mujer	8,04	51,47	40,48
Situación familiar	Soltero	12,2	54,95	32,88
	Casado, divorciado	19,13	43,43	37,44
Tipo de bachillerato	Técnico	10,76	57,46	31,78
	General	17,48	45,86	36,65
Distrito académico	Sur	13,46	50,71	35,87
	Centro	17,11	53,24	29,64
	Norte	15,53	57,0	27,47
	Oeste	9,7	56,94	33,37
	Ile de France	10,35	51,93	37,73
Profesión del padre	Ejecutivo	11,36	50,55	38,09
	No ejecutivo	14,38	55,89	29,73
Actividad de la madre	Activa	13,04	53,52	33,45
	Inactiva	13,05	53,54	33,41

Fuente: datos del Céreq, tratados por el Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale.

Desempleo juvenil. Perfiles de una reflexión psicosocial

Margrit Stamm

Profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad de Friburgo (Suiza), especializada en pedagogía social y profesional para jóvenes

RESUMEN

El presente análisis de política educativa trata de fijar los perfiles del problema ligado al desempleo juvenil. Partiendo del conocimiento de que el cambio estructural de la sociedad del trabajo ha afectado a la configuración social de la juventud, ese cambio convierte en problemática nuestra idea de unas transiciones lineales a la vida laboral e ilustra la necesidad de aprender a vivir entre imponderables, liberándose gradualmente de la ilusión del empleo a tiempo completo y de la espera de mejores tiempos. La respuesta a la pregunta de quién está cualificado vitalmente depende cada vez menos de la posesión de un puesto de trabajo seguro y remite a la cuestión de la competencia para superar distintas transiciones. En relación con el desempleo juvenil, es preciso imprimir un cambio de dirección que nos aleje del deficitario paradigma basado en la carga y nos aproxime al paradigma basado en la competencia. Para ello, hay que dar a todos los jóvenes –no sólo a los pertenecientes a grupos de riesgo– modelos y conceptos que permitan lograr el éxito. De ahí una tarea sociopolítica que atañe a toda la sociedad y asimismo una tarea de superación biográfica que atañe a los jóvenes afectados por el desempleo.

Palabras clave

Adolescents,
access to vocational training,
disadvantaged group,
self esteem,
social inclusion,
coping strategies,
underemployment

Introducción

La juventud actual es una generación engañada: no desea nada con más ahínco que integrarse en la vida profesional pero, entre tanto, debe enfrentarse a diversas formas de rechazo. El desempleo se convierte en la realidad de su vida. Muchos jóvenes interpretan tales vivencias como un mensaje misántropo: "No eres útil a la sociedad. Has venido al mundo en vano." Durante largo tiempo, padres y educadores han creído que "se [debe] trabajar de manera honrada y aplicada, cada cual con arreglo a su profesión y oficio, ya que el hombre [...] ha nacido para trabajar al igual que el pájaro para volar" (Lutero, 1962, p. 21). Han aprendido que, por ello, el éxito escolar y los títulos son las principales fuentes de que se nutrirán las posteriores carreras profesionales. No obstante, en la búsqueda de un puesto de aprendizaje o de una actividad laboral, deben contemplar cómo, en la "sociedad del trabajo", los empleos se convierten en mercancía defectuosa y *ellos mismos* son los afectados por tal circunstancia. Cabe aplicar lo expuesto, por otra parte, no sólo a los jóvenes titulares de diplomas de estudios poco exigentes. Ni siquiera los títulos correspondientes a estudios exigentes ofrecen garantías de integración sin fricciones en el sistema de empleo (Lude, 1998). Es comprensible, pues, que los jóvenes perciban la búsqueda infructuosa de un puesto de aprendizaje como una condena previa sólo pendiente de confirmación. ¿Debe la educación producir réditos? ¿Para qué vivo entonces, para que me esfuerce en la escuela si después, de todas formas, acabaré perteneciendo a la sociedad de los fracasados? Hasta hoy, no se ha dado a los jóvenes casi ninguna respuesta a estas preguntas. Y ello en una sociedad que les socializa en el trabajo y que exige de ellos voluntad de trabajar pero que, al mismo tiempo, se la niega en la realidad. Es obvio que tal "situación de 'doble atadura' (*double bind*) posmoderna" ha de conllevar una inseguridad radical.

El presente análisis de política educativa trata de abordar este problema desde los principios de la teoría y la práctica de la psicología del desarrollo y la pedagogía social. Partiendo de una tesis obvia (que el cambio estructural de la sociedad de trabajo ha afectado a la configuración social de la juventud) se plantea, en el contexto de ciertas reflexiones encuadradas en el ámbito de la psicología del desarrollo y la pedagogía social, la necesidad de un cambio de dirección aplicable a todos los jóvenes, alejado del paradigma basado en la carga y próximo al paradigma basado en la superación.

Nuestra sociedad de la “doble atadura”

¿Qué hace nuestra sociedad ante la situación de negación de una socialización supuestamente continua de los jóvenes hacia la condición de adultos? ¿Cómo explicamos que los jóvenes no encuentren respuestas a las preguntas antes formuladas? Al menos en el ámbito germano-hablante, estamos convencidos de que un auge económico inmediato conllevaría la desaparición del desempleo y garantizaría de nuevo el pleno empleo y la seguridad de la formación y del trabajo. Para que tal normalización del trabajo pueda alcanzar a todos y, en particular, a los jóvenes en el ámbito de la formación y del trabajo, bastaría con que fluyera una cantidad suficiente de fondos públicos (Thoma, 2003). En segundo lugar, declaramos el desempleo juvenil como un problema de desviación y a la juventud como instancia reparadora sancionada por el Estado, a fin de conseguir que el desempleo juvenil se tome en serio como problema de primerísimo orden. En tercer lugar, tratamos de identificar, entre la inabarcable abundancia de estudios que citan una y otra vez los mismos resultados, cuáles nos muestran a todos, sobre todo a los jóvenes, las cargas materiales, psíquicas, sociales y sanitarias que amenazan a través del desempleo.

Sin desearlo, con estos modelos de argumentación propagamos un veneno que contribuye al ulterior debilitamiento de todos. Nuestro vocabulario traslada el desempleo juvenil al plano de un paradigma individual de carga, al que remiten conceptos como el de “joven desfavorecido”, “situaciones de riesgo”, “destinos de integración profesional”, “desfavorecidos en la educación”, todos los cuales insinúan que el desempleo juvenil constituye un fracaso cuya responsabilidad es de carácter individual y puede considerarse ajeno al desarrollo biográfico normal. ¿Cómo se enfrentan los propios jóvenes a tales imputaciones? En primer lugar, de un modo bastante positivo, tratando una y otra vez de alcanzar sus “ilusiones biográficas” (Bourdieu, 1990). Pese a los abrumadores nubarrones que se perfilan en el horizonte, ignoran las premisas estructurales y los efectos del mercado de trabajo. Buscan un empleo que sea su empleo ideal: que les sea grato, que se adecue a su persona y que les sirva para el desenvolvimiento personal. Esta perspectiva individual no es en modo alguno privativa de los jóvenes: se trata de una guía hacia la que se orienta el hombre posmoderno (Thomä 2002).

Cabe constatar que, ante la grave carencia de puestos de aprendizaje, multitud de jóvenes ven truncado el acceso a la carrera que se les había designado como norma y no les resulta posible dar el paso de la función escolar a la profesional, con lo que se ven obligados a prorrogar su permanencia en el “nido” pedagógico. Ello conlleva, precisamente, un fuerte aumento de su inseguridad y de su incertidumbre y en su mente va perfilándose gradualmente cierta desorientación. Ésta puede tener repercusiones tanto positivas como negativas. Como repercusiones positivas ca-

be citar la reorientación hacia un (vacilante) abandono de la concepción ideal y a una redefinición más realista de las ambiciones profesionales que conlleva una estabilización del bienestar psíquico (Haeberlin et al., 2005) pero que, acaso, puede desembocar asimismo en un aumento de la presión relacionada con la competitividad y el rendimiento. En caso de que, como consecuencia de esa reorientación, la valoración hasta entonces optimista de la propia capacidad de actuar ("autoeficacia") se vea sustituida por la resignación y el retraimiento, las repercusiones citadas no serán sólo negativas, sino incluso alarmantes. El fracaso que se deriva de la contraposición de las opciones de actuación y la orientación normativa parece venir dado de antemano.

La sociedad del trabajo como modelo caduco

"Lo que tenemos ante nosotros es la perspectiva de una sociedad del trabajo a la que se le ha acabado el trabajo, es decir, la única actividad que aún comprende. ¿Qué podría ser más funesto?" Esta observación, que Hannah Arendt formuló en la introducción de su libro *The Human Condition*, publicado en 1958, se ha convertido hoy –con algunas excepciones– en una realidad en Europa. En verdad, estamos a años luz de una sociedad del trabajo moderna en la que el pleno empleo sea lo usual. Nuestra sociedad sigue viviendo con arreglo al concepto de la biografía normal centrada en la remuneración bajo la premisa del pleno empleo (Schmid, 2002; véase asimismo la crítica de Beck, 2005). Pese a la globalización y la automatización, sigue contemplando el trabajo remunerado como el punto de inflexión y el eje del éxito en la vida del individuo, mientras que todos los demás ámbitos se consideran menos importantes. El trabajo no sólo tiene una importancia omnimoda, sino que se ha convertido, según Max Weber (1988), en una religión, en el "sentido de la vida" posmoderno. Desde el punto de vista de la pedagogía social y profesional, el trabajo es importante, por una parte, para la consolidación de la existencia material y, por otra, para la consolidación de una identidad personal y social (Galuske, 1986). Cuando todo se supedita a la actividad remunerada y ésta falla, de resultas de lo cual se ven amenazados los proyectos vitales, la sostenibilidad de tal concepto amenaza con convertirse en una ficción. Esto es válido no sólo para la población activa, sino, en especial, para la juventud, para su transición de la escuela a la vida laboral y del aprendizaje de una profesión al ejercicio de la misma. El devenir de ambas transiciones no está en absoluto exento de fricciones (Isengard, 2001; Meyer et al., 2003).

Al respecto se plantea un importante problema. No es sólo que las estadísticas nos revelen que, en el ámbito europeo, uno de cada siete jóvenes está afectado por el desempleo, sino asimismo que, de tal modo, ese joven no puede dar un paso decisivo: adquirir una identidad profesio-

nal a través de la integración en el mundo de los adultos y la preparación para la carrera profesional. La identidad profesional –el compromiso propio con la esfera del trabajo– se considera, desde Erikson (1974), una de las principales misiones de desarrollo de los jóvenes, junto con el abandono de la casa paterna, el desarrollo de un sistema propio de normas y valores o el comienzo de la vida en pareja. Si la etapa de la juventud sirve para elaborar las posiciones centrales de la identidad personal, cabe suponer que la inseguridad fundamental que causa el desempleo tendrá repercusiones de largo alcance en el desarrollo del joven. ¿Podrá éste, habida cuenta del “fin de la sociedad del trabajo” (Negt, 1998), desarrollar alguna suerte de identidad profesional en relación con unas orientaciones laborales subjetivas y sensatas? ¿No sería mucho más razonable permanecer “difuso” en el sentido eriksoniano, es decir, no aferrarse a nada, evitar compromisos y no formar estructuras de valores y preferencias claras? Tales cuestiones podrían revelarse superfluas en un futuro. Se ha de aceptar, al menos, que el modelo tradicional de desarrollo de la identidad, en vista del cambio estructural de nuestra sociedad del trabajo, no *puede* ya funcionar y que la identidad profesional se está sustituyendo por una integridad centrada, más bien, en lo vital.

¿Cuál es, sin embargo, la relación de los jóvenes con este contexto *concreto*? Un examen de diversos estudios (Raab, 1996; Steinmann, 2000; Amosa, 2004; Meyer et al., 2003) muestra que, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, tal relación es fundamentalmente idealista. Los jóvenes ejercen un activo trabajo de desarrollo de la identidad profesional y, con ésta, de autosocialización profesional (Keupp y cols, 2002). Se atienen a un modelo biográfico normal. En suma, se esfuerzan por procurarse un aprendizaje profesional y, posteriormente, con seguir un trabajo fijo a tiempo completo. Más aún: luchan por lograr su trabajo ideal y se aferran a una fuerte orientación profesional y laboral. En la busca del trabajo deseado adquieren experiencia: para promover el ascenso directo e ininterrumpido, se presentan muchas (demasiadas) solicitudes de empleo, aunque también se toleran, de manera consciente, rodeos y bucles de espera. ¿Se convertirán las transiciones lineales en un modelo caduco y en el fin del viejo orden? Parece que es así, ya que tal linealidad supone normalidad y ésta, en vista de los muchos altibajos, los “tanto lo uno como lo otro” o los “ni lo uno ni lo otro”, se ha vuelto inconsistente. Con arreglo a esta nueva dinámica de perpetuo movimiento de subida y bajada, tales transiciones han sido calificadas de “yoyó” (Iris, 2001; du BoisReymond, 2004).

Este concepto caracteriza las transiciones caracterizadas por el riesgo cada vez mayor, por su carácter reversible y por la imposibilidad de planificarlas, con sus continuos movimientos de subida y baja entre la autonomía y la dependencia, entre la condición de joven y la de adulto. Un fundamento básico de tales transiciones yoyó lo constituyen los programas de empleo y adaptación financiados por el Estado, los cuales, aunque contribuyan a paliar la necesidad y, sin duda, tengan su justificación, redefinen, sobre la base de la caracterización de sus grupos destinatarios, el

desempleo como un problema de formación, lo convierten en un bucle de espera (Galuske, 1986) y, en último extremo, acaban individualizando las causas del problema. Las transiciones yoyó no sólo no son en modo alguno voluntarias, sino que, en la mayoría de los casos, resultan obligadas y, en función de los recursos materiales, sociales y personales de que se disponga, también pueden llegar a constituir un estigma.

Aspectos empíricos del desempleo juvenil

El estado de ánimo relacionado con el desempleo juvenil amenaza con tocar fondo en nuestra sociedad. Para quien no lo perciba, basta con que lea la prensa diaria, que nos surte de titulares sobre “el drama de los puestos de aprendizaje” o la “catástrofe” de éstos (*Die Welt*, 2003), o sobre “la angustia existencial en las aulas” o “la bomba de relojería de los jóvenes sin empleo” (*Bildung Schweiz*, 2003). La magnitud de las estadísticas y los resultados de la investigación hablan asimismo con claridad: en Europa, en torno al 15 % de los jóvenes de 15 a 19 años no tiene empleo. A la cabeza se hallan España, Grecia e Italia, donde se alcanza el 25 % (Secretaría de Estado de Economía, 2005). En Suiza, el desempleo juvenil es del 7,1 % en el grupo de 20 a 24 años y del 4,1 % en el de 15 a 19 años, cifra esta última que es baja en comparación con la media internacional pero que, si se mide por los miles de jóvenes que buscan trabajo y se considera que se ha triplicado en los tres últimos años, puede resultar excesiva. A ello hay que añadir que a estos datos subyace una serie de consecuencias negativas. Según los estudios PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) y TREE (Meyer et al., 2003) –los dos más importantes sobre cuestiones de esta índole– esos datos pertenecen al “folklore de la política educativa”, pese a lo cual no dejan de ser sobrecogedores. Tales datos ilustran, por ejemplo, que en Alemania, Bélgica y Suiza, los principales criterios para que la transición a una situación formativa sea favorable son el sexo, la nacionalidad y las calificaciones escolares. En los años sesenta, la “joven trabajadora católica procedente del campo” (Peisert, 1967) operaba como una metáfora del joven desfavorecido en la educación, pero hoy ese papel le corresponde al estudiante de secundaria (*Realschule*) con resultados escolares deficientes y procedente de una familia de inmigrantes. Es el gran sacrificado de la modernización. Por el contrario –aunque esta información sólo tenga validez empírica en Suiza– el joven de origen nacional sigue disfrutando, como antaño, de las mejores oportunidades aunque no tenga unas calificaciones extraordinarias o haya tenido que atravesar una fase de orientación más prolongada (Haeberlin et al., 2005). Tal extremo no se puede aplicar a las chicas, que deben cumplir unos criterios mucho más rigurosos. Por el estudio alemán de Shell (2002) o el estudio anglosajón centrado en Europa de Warner Weil et al. (2005) sabemos, por ejemplo, que muchos chicos, y sobre

todo chicas, se sienten amenazados por el problema del desempleo bastante antes de completar su escolarización obligatoria. El miedo de la falta de trabajo se sitúa por delante de todos los demás entre los jóvenes de 12 a 18 años de edad. Casi un 50 % de éstos incluyen el trabajo en primero o segundo lugar entre los ámbitos más importantes de la vida en la lista de los cinco siguientes cinco: familia, trabajo, actividades sociales, de grupo/amigos, ocio, religión. Los datos dejan claro así que la tradicional fórmula "ser joven = ser *guay* y despreocupado" ya no es válida hoy en día, o sólo lo es de manera superficial. Las investigaciones sobre el tema apuntan en ese sentido (Kieselbach, 2001; Richter, 2004; Imdorf, 2005; Reissig, 2005): revelan que incluso experiencias breves de desempleo involuntario dejan una huella en forma de inseguridad, duda, resignación, aislamiento social o, incluso, alteraciones de la salud. Resulta ser especialmente conflictiva la cuestión ligada a la percepción de uno mismo como estudiante o como trabajador, junto al obligado retorno a la familia, que, a su vez, supone una demora del de por sí conflictivo proceso de separación de la misma.

A la vista de estos conocimientos científicos, resulta importante el tratamiento prioritario del desempleo juvenil en los distintos países. La encarnizada discusión en la arena política del catálogo de medidas correspondientes –al menos en Suiza (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2005)– revela que el problema se está tomando en serio. Todo el debate, sin embargo, se está celebrando exclusivamente en relación con el paradigma de la carga. ¿Cómo podrán los jóvenes crear esperanza y confianza en este contexto?

Competencia para la superación en lugar de hipótesis basadas en el concepto de carga

Nuestra sociedad del trabajo europea se halla en una situación de crisis fundamental cuyo final no se vislumbra pero que significará la pérdida de toda esperanza de recuperación del pleno empleo. Aunque quizá no quepa aplicar tal afirmación a todos los países europeos, el desempleo y sus repercusiones no parecen ser en ninguna parte un fenómeno pasajero, por lo que a largo plazo será preciso emprender cambios (Beck, 2005). El problema nos afecta a todos, tanto a los jóvenes como a los miembros de la generación anterior, cuya situación en materia de empleo ha sido, hasta la fecha, mayoritariamente estable.

Todos los indicios apuntan a que deberíamos quitarnos el corsé intelectual de la sociedad del trabajo y abandonar, asimismo, nuestra concepción de las transiciones lineales a la vida laboral. Debemos aprender a vivir entre imponderables, liberándonos gradualmente de la ilusión del empleo a tiempo completo y de la espera de mejores tiempos. La respuesta a la pregunta de quién está cualificado vitalmente depende cada vez

menos de la posesión de un puesto de trabajo seguro; cabe ligarla, más bien, a la posesión de la competencia para superar distintas transiciones. En el futuro, la vida de todos será una continua transición. De ahí la necesidad de una doble tarea de superación: por una parte, una tarea sociopolítica que atañe a toda la sociedad y, por otra, una tarea de superación biográfica referida a los jóvenes afectados por el desempleo.

Si sólo situamos en primer plano el sufrimiento que ocasiona el desempleo juvenil, los jóvenes no podrán superar ninguna de las transiciones. Antes bien, hay que imprimir un cambio de dirección que implique apartarse del deficitario paradigma de la carga y acercarse al paradigma basado en las competencias y los recursos para la superación. Este cambio de dirección se ha de aplicar a todos, no sólo a los jóvenes afectados por el desempleo. La carga entraña peligros: contempla al joven como un afectado y fomenta la resignación y el sentimiento de impotencia. La superación se basa, por el contrario, en el desarrollo potencial, contempla al desempleado como sujeto y agente, considera toda situación como maleable y alterable y fomenta, aun en periodos de crisis, la confianza en sí mismo y la fortaleza. Por supuesto, la adhesión al paradigma de la carga ha representado un primer y necesario paso para reconocer el dramatismo de la situación. Pero aferrarse a este paradigma significaría adherirse a unos anacronismos que impiden que la mirada adquiera la necesaria perspectiva. El paradigma de la superación es la respuesta optimista para fortalecer a los jóvenes aun en situaciones de búsqueda de empleo abrumadoras y permitirles el acceso a modelos biográficos de éxito. Por lo demás, las estrategias de superación no surgen de sí mismas. Son, en primera instancia, el producto del entorno social inmediato, de modo que a los adultos responsables han de constituirse asimismo en modelos de conducta positivos.

Consecuencias

Un concepto que formule estrategias de superación para un futuro laboral incierto revestiría gran importancia para el desarrollo de medidas de prevención e intervención en el marco del desempleo juvenil. Sin embargo, los conocimientos de los que se dispone en esta materia son sólo marginales. Por ello, se debería investigar en mayor medida por qué determinados jóvenes son "resistentes" y superan sin daño las fases de desempleo. Se entiende por "resistencia", en este contexto, la capacidad de las personas para dominar las crisis haciendo uso de recursos personales y sociales y de aprovecharlas para su desarrollo. Al concepto de resistencia están ligadas las nociones de la salutogénesis y el *coping* (Holtmann, Schmidt, 2004). Ambas añaden a la orientación hacia los déficit y la carga la perspectiva alternativa de la *superación*. Con todo, hemos de confesar que la investigación sobre la resistencia y sobre la superación está aún

en pañales y que sabemos poco de las formas de superación productivas en relación con el desempleo juvenil. Presumiblemente, se incluirían entre ellas medidas tales como el fomento del hallazgo de la propia identidad por vías no ligadas exclusivamente al trabajo remunerado, la formación en materia de movilidad o la capacidad para gestionar circunstancias cambiantes. En primer lugar, se podría situar, no obstante, el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y conflictos, de autovaloración positiva, de competencias de control del estrés o de formación para la mejora de la "autoeficacia".

Todo el problema ligado al desempleo juvenil se encuentra, en última instancia, en el imaginario colectivo y con nuestro credo de la carga no hacemos más que fortalecer tal tendencia. Ciertamente, las medidas de apoyo y financiación estatales se hallan en el buen camino. Sin embargo, la educación (y formación) no es sólo un servicio organizado por el Estado. Es asimismo diálogo, diálogo consigo mismo y participación social de la sociedad en el diálogo con los interesados. En este punto se flaquea en Suiza y, probablemente, también en otros muchos países europeos. Nuestros jóvenes necesitan con urgencia modelos para lograr el éxito. Hay que proporcionarles un mínimo de lo que hoy, en el arduo debate sobre el tema, más falta: ante todo estrategias, intercambio comunicativo y participación social para que puedan superar las inciertas perspectivas de futuro.

Bibliografía

- Amosa. *Jugendarbeitslosigkeit – Situationsanalyse 04 und Maßnahmen für die Zukunft*. 2004. [En línea]. Disponible: <http://www.amosa.net/studie2.htm> (18. Agosto de 2005).
- Arendt, H. *The Human Condition*, Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Beck, U. "Lebenslüge der deutschen Politik", *Die Welt*, 14 de julio de 2005. [En línea]. Disponible: <http://www.welt.de/data/2005/07/14/745274.html?s=1> (18 de agosto de 2005).
- Bourdieu, P. "Die biographische Illusion", *Bios*, 3, 1990, pp. 75–81.
- Braun, F. *Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und städtische Lebensräume. Literaturbericht zum Forschungsstand in Belgien, Frankreich, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland*. Múnaco: Deutsches Jugend-Institut, 1990.

- Bucher, D. Existenzangst im Schulzimmer. Wie sich Lehrstellenmangel auf den Unterricht auswirkt. *Bildung Schweiz*, 6/2003, pp. 13-14.
- Deutsche Shell. *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Realismus und robustem Materialismus*. Frankfurt: Fischer, 2002.
- Deutsches Pisa-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Die Welt. "Klinken putzen gegen die große Lehrstellenkatastrophe." 21 de agosto de 2003 [En línea]. Disponible: <http://www.welt.de/data/2003/07/21/157247.html?s=1> (18 de agosto de 2005).
- du Bois-Reymond, M. *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Maßnahmen zu deren Bekämpfung*. Berna: EVD, 2005.
- Erikson, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.
- Galuske, M. "Sozialisation durch Arbeitslosigkeit? Zu den psychischen und sozialen Folgen von Jugendarbeitslosigkeit unter pädagogischer Perspektive", *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1986, 8, p. 703-716.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., Kronig, W. "Verzernte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt", *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 2005, p. 116-134.
- Holtmann, M., Schmidt, M. H. *Resilienz im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, 2004.
- Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS). *Institutionelle Ausgrenzungsrisiken im Übergang? Eine vergleichende Auswertung nicht beabsichtigter Effekte von Maßnahmen zur Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt in Europa*. Hechingen/Tubinga, 2001.
- Isengard, B. *Jugendarbeitslosigkeit in der EU*. 2001. [En línea]. Disponible: <http://www.lvr.de/fachdez/jugend/service/publikationen/inform4013.pdf> (agosto 2006)
- Keupp, H. et al. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt, 2002.
- Kieselbach, T. *Jugendarbeitslosigkeit und das Risiko sozialer Exklusion*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Krafeld, F.J. *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Lüde, R. v. „Das doppelte Gesicht von Arbeit und Bildung“, Hrsg. Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur, *Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand*. Springer: Berlin 1998.
- Luther, M. *An den christlichen Adel deutscher Nation / Von der Freiheit eines Christenmenschen / Sendbrief vom Dolmetschen*. Stuttgart: Reclam, 1962.
- Meyer, T.; Stalder, B. E.; Matter, M. *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Ausbildungswünsche und deren Realisierungschancen am Ende der*

- obligatorischen Schulzeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BfS/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2003.
- Negt, O. *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht*. Frankfurt: Zweitausendeins, 1998.
- Peisert, H. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Múnaco: Piper, 1967.
- Raab, E. *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. Munich: Deutsches Jugendinstitut, 1996.
- Reissig, B. "Biographien jenseits normaler Erwerbsarbeit", *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung*, Editores: H. Arnold, L. Böhnisch, W. Schroer, Weinheim: Juventa, 2005, p. 119-131.
- Richter, E. *Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung: Sozialpädagogik zwischen Arbeitserziehung und Vereinspädagogik: eine historisch-systematische Rekonstruktion*. Frankfurt: Lang, 2004.
- Schmid, G. *Wege in eine neue Vollbeschäftigung: Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt: Campus, 2002.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco). *Jugendarbeitslosigkeit*. [En línea]. 2005. Disponible: http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf, <http://de.wikipedia.org/wiki/Benutzer:PatriceNeff/Jugendarbeitslosigkeit> (18. August 2005), http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf
- Stauber, B. *Junge Männer und Frauen in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Thomä, D. *Der bewegliche Mensch*, discurso pronunciado el 14 de abril de 2002 durante la 52ª Semana de la psicoterapia de Lindau de 2002 (52. Lindauer Psychotherapiewochen 2002). [En línea]. Disponible: <http://www.lptw.de/cms1/fileadmin/archiv/vortrag/2002/thomae.pdf> (agosto 2006)
- Thoma, G. "Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen – aber wie?" *Politik und Zeitgeschichte*, B 06-07, 2003, p. 40-46.
- Weber, M. "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus", *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tubinga: Mohr, 1988.
- Warner Weil, S., Wildermeersch, D., Jansen, T., Percy-Smith, B. *Unemployed youth and social exclusion in Europe. Learning for inclusion?* Aldeshot: Asgate, 2005.

Desarrollo profesional de una profesora: la formación para el cambio en la aplicación del trabajo experimental

Maria da Conceição dos Santos

Profesora de ciencias de enseñanza secundaria. Doctoranda en Didáctica de las Ciencias, Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Lisboa.

Maria Teresa Oliveira

Profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Lisboa. Miembro del Comité Editorial del EJVT y del Consejo de Dirección de VETNET.

Palabras clave

Educational research,
secondary education,
teacher training,
training programme,
in-service training,
practical skill

RESUMEN

El presente artículo presenta el proceso de formación que condujo al cambio de práctica de una profesora de ciencias por lo que respecta a la aplicación de trabajo experimental de investigación.

Comienza describiendo, sucintamente, cómo se desarrolla la formación de los profesores de ciencias en Portugal. A continuación, se expone una breve reflexión teórica sobre el desarrollo profesional del profesor de ciencias.

Se presenta parte de un trabajo de investigación sobre el trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2002). Dicho trabajo consistió en la formación en materia de didáctica de una profesora con diez años de experiencia en la enseñanza. Se describe el programa de formación, que tuvo una duración de seis meses y se inscribe en el paradigma formativo de orientación práctica (Kennedy, 1990), con un enfoque reflexivo sobre la práctica (Gómez, 1992). El objetivo del proceso de formación era el desarrollo profesional de la profesora.

Se presentan también reflexiones de la propia profesora efectuadas inmediatamente después del proceso de formación y cuatro años después de esa experiencia concreta.

La formación de profesores de ciencias en Portugal

La formación de los profesores en Portugal puede dividirse en las siguientes fases: formación inicial; formación en contexto de trabajo durante el período inicial de la profesión (prácticas); y desarrollo profesional (García, 1999). Obviamente, la tercera fase está estrechamente ligada a la formación a lo largo de toda la vida, que incluye la formación continua organizada en cursos formales.

La formación inicial de los profesores de ciencias en Portugal puede realizarse actualmente en Universidades (cinco años de duración – cuatro más uno) o en Escuelas Superiores de Enseñanza (cuatro años de duración – tres más uno). En las Universidades se lleva a cabo la formación de profesores de todos los niveles de enseñanza. En las Escuelas Superiores de Enseñanza, pertenecientes a la enseñanza superior politécnica, sólo se realiza la formación de profesores de preescolar, del primer ciclo de enseñanza básica (de los 6 a los 9 años de edad) y del segundo ciclo de enseñanza básica (de los 10 a los 12 años de edad).

Por lo que respecta a los cursos formales de formación continua, están acreditadas para impartirlos varias entidades, como son las Universidades, los Centros de Formación escolares, las asociaciones científicas y de profesores, los sindicatos y las empresas. Existe un abanico muy amplio de oferta de formación, desde la realización de talleres de trabajo (50 a 60 horas) y cursos (de un mínimo de 25 horas), en modalidades tanto presenciales como a distancia, hasta el desarrollo de proyectos de investigación. La formación continua de los profesores en Portugal es uno de los requisitos para la progresión en la carrera, que depende de la política de evaluación del profesorado. Esta última está integrada por tres elementos: un documento de reflexión crítica elaborado por la persona evaluada; la asistencia obligatoria a cursos de formación continua; y una opinión de la comisión de evaluación de la escuela en que trabaja el profesor.

En un estudio sobre la aplicación de la política de evaluación de profesores en Portugal se concluye que la política de evaluación, cuyo objetivo declarado es promover el desarrollo profesional de los profesores y la mejora organizativa de las escuelas, no posee algunas características que la bibliografía especializada considera fundamentales para alcanzar dichos objetivos. La aplicación del sistema de evaluación de profesores tiene principalmente la finalidad administrativa de posibilitar la progresión en la carrera docente (Curado, 2002). En otro estudio (Marques *et al.*, 2003), en que se entrevistó a profesores con estudios de postgrado (*grau de Mestre*) y se determinaron cuáles son las restricciones que dificultan la articulación entre la investigación y la práctica lectiva en la enseñanza de las ciencias, los profesores indicaron que la formación inicial es y la formación continua son insuficientes para adquirir conocimientos tanto en el plano de la investigación en la enseñanza de las ciencias, como en áre-

as científicas específicas. Se apuntó la carencia de oferta de formación en temas centrados en las necesidades del profesorado, como el trabajo experimental, la resolución de problemas, las tecnologías de la información y la comunicación, así como la utilización de los recursos existentes en la escuela. Se indicó también que las metodologías utilizadas en la formación inicial y continua se basan mayoritariamente en la transmisión de información y de competencias técnicas, descuidando el desarrollo de las competencias sociales y de la autoformación. Como indica García (2002), "los profesores aprenden por vías que generalmente no coinciden con las acciones de formación que ofrecen las instituciones de formación" (p.27). Pero Flores y Shiroma (2003) mencionan algunos estudios realizados en Portugal en los que las pruebas empíricas demostraron que se habían planificado y aplicado actividades de formación continua (*in-service training*) de acuerdo con una concepción burocrática orientada tecnológicamente (Ferreira, 1994; Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Silva 2001).

En el artículo *A Formação de Professores em Portugal e a Universidade* (La formación de profesores en Portugal y la Universidad), Pereira (2002) afirma que "lo que está equivocado es que se lleve a cabo la formación de los profesores, en las Universidades o fuera de ellas, con modelos (...) diseñados para la formación acelerada de profesores, que cumplieron su función histórica en el decenio de 1970, en el momento del esfuerzo de democratización de la enseñanza, pero que están totalmente desfasados para las circunstancias actuales (...) porque no preparan a los profesores para las exigencias del mundo donde van a pasar por lo menos tres décadas enseñando (...), no insisten en el "*life long learning*", en el aprender a aprender, en la iniciación a la investigación" (p.59).

Desarrollo profesional de los profesores de ciencias. Breves referencias teóricas

Presentamos algunas definiciones de desarrollo profesional de profesores (DPP) que García (1999) reúne en su libro *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa* (Formación de profesores. Hacia un cambio educativo).

"Un proceso concebido para el desarrollo personal y profesional de los individuos en un clima organizativo de respeto, positivo y de apoyo, que tiene como finalidad última mejorar el aprendizaje de los alumnos y la autorrenovación continua y responsable de los educadores y las escuelas" (Dillon-Peterson, 1981);

"El proceso que mejora el conocimiento, las competencias o las actitudes de los profesores" (Sparks y Loucks-Horsley, 1990);

"El desarrollo profesional se sitúa más allá de la etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades educativas, cambiar las actitudes de los profesores y me-

jorar el rendimiento de los alumnos. El desarrollo de los profesores se ocupa de las necesidades personales, profesionales y organizativas" (Heidman, 1990);

"El desarrollo profesional se definió con más amplitud al incluir toda actividad o proceso que busque mejorar competencias, actitudes. Comprensión o acción en papeles actuales o futuros" (Fullan, 1990).

Como se puede observar, son varias las dimensiones comprendidas en el concepto DPP, incluidos el desarrollo pedagógico, el conocimiento y la comprensión de uno mismo, el desarrollo cognitivo y el desarrollo teórico (Howey, 1985).

El concepto de desarrollo profesional es acorde con la idea del profesor como profesional de la enseñanza en evolución continua como persona, como profesional y como sujeto que aprende, y con la idea de la enseñanza, no como ciencia aplicada, sino como actividad práctica deliberativa, con un claro componente ético. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se entiende como el conjunto de procesos y estrategias que facilitan la reflexión de los profesores sobre su propia práctica, les permiten producir conocimientos prácticos y estratégicos y los llevan a aprender de su experiencia (García, 1999). Se destaca aquí el concepto de reflexión, y el trabajo de autores como Schön (1983, 1990) y Zeichner (1986) que centran el proceso de formación en el análisis reflexivo de la práctica profesional del profesor. No obstante, como indican Cachapuz *et al.* (2002), también es necesario tener un conocimiento profundo de la materia de enseñanza, así como desarrollar las competencias propias (en particular meta cognitivas) que dicha reflexión exige. Refiriéndose a la formación inicial de los profesores, Pombo (1993) defiende que, además del componente científico y del componente pedagógico, es necesario un componente reflexivo, en cuyo marco el profesor intenta crear un distanciamiento crítico y una integración global de los distintos componentes.

Cuando hablamos de enseñanza de las ciencias debemos remitirnos a la sociedad actual, en la que se producen constantes cambios culturales, científicos y tecnológicos, y a la consiguiente necesidad de preparar a los alumnos para esa sociedad. Es deber de cada escuela y cada profesor participar en la formación científica de sus alumnos. La escuela debe concienciarse de que, también ella, debe cambiar.

Al hablar de enseñanza de las ciencias es obligado hablar del trabajo experimental (TE). La dimensión experimental es fundamental en el currículo de ciencias (Cachapuz *et al.*, 2002). Podemos preguntarnos si es importante el cambio de prácticas lectivas en relación con el trabajo experimental en la enseñanza secundaria. La respuesta es, sin duda, afirmativa. Nos referimos a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, que *"se encuentran en una edad en la que necesitan actividades con cierto grado de autonomía y responsabilidad, que representen un reto, a fin de motivarlos e infundirles el deseo de seguir una carrera científica, ayudándoles a desarrollarse íntegramente, tanto en el ámbi-*

to personal como en el socioprofesional" (Santos 2002, p.176). Ciertamente, esto no es posible con un TE rutinario. Es necesario inducir a todos y cada uno de los profesores de ciencias a realizar TE con sus alumnos, recurriendo a todos los formatos posibles y no limitándose a utilizar protocolos preestablecidos que los alumnos siguen paso a paso como si fuesen recetas. Uno de los formatos más defendidos por diversos autores, dadas sus potencialidades para el aprendizaje de la ciencia y el aprendizaje en general, es el de investigación. En el TE de investigación los alumnos asumen y reconocen el problema en estudio como real y se les permite participar en la planificación, ejecución, interpretación y evaluación de las evidencias y de las posibles soluciones, además de comunicar sus resultados verbalmente y por escrito (Lock, 1990). Así, al producirse un cambio en el papel del profesor, en el que el centro de la acción pasa al alumno, la formación en TE es esencial para el desarrollo profesional del profesor de ciencias.

La formación de profesores de ciencias concebida como desarrollo profesional ha adquirido importancia recientemente en la investigación en Didáctica de las Ciencias. El desarrollo profesional de los profesores (DPP) se puede concebir como una reestructuración de las creencias, las actitudes y los comportamientos de los profesores sobre la ciencia y la educación científica (cambio didáctico) (Furió, C. & Carnicer, J., 2002).

Por lo que respecta al concepto de DPP, la idea central es que se trata de un proceso continuo e inevitable de aprendizaje. Se defiende que se debe pasar de programas de formación que cambien a los profesores a programas en los que los profesores sean '*learners*' activos que configuren su desarrollo profesional mediante la participación reflexiva en el propio programa y en su práctica (Clarke y Hollingsworth, 2002). Por lo tanto, el concepto de '*ongoing & life-long professional learning*' es muy importante.

Algunos resultados de un estudio empírico

El presente trabajo recoge parte de una investigación sobre el trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2002), en la que fue esencial la formación didáctica de una profesora de enseñanza secundaria del sistema regular de enseñanza. Partimos de las siguientes preguntas: ¿Qué formación necesita la profesora para aplicar con sus alumnos TE de investigación, una metodología de enseñanza rara vez utilizada en las clases de ciencias? ¿Qué estrategia emplear para favorecer su cambio didáctico?

En este punto se describe la práctica habitual de la profesora, la estrategia de desarrollo profesional, así como reflexiones de la misma en dos momentos distintos, tras el proceso de formación y cuatro años después de esa experiencia.

Práctica habitual de la profesora

Para caracterizar el tipo de trabajo experimental que la profesora suele permitir a sus alumnos realizar en clase, analizamos los datos recogidos en una entrevista a la profesora efectuada al comienzo del estudio. En dicha entrevista, cuando preguntamos a la profesora cómo enseñaba en sus clases cuando era necesario aplicar el TE y qué materiales de apoyo utilizaba, la profesora nos respondió que:

“Lo que hacemos es dar algunos conocimiento teóricos y, a partir de ahí, avanzar en la investigación de un determinado problema. La respuesta a ese problema viene facilitada, porque proporcionamos protocolos a los alumnos. Por tanto, ellos ya saben cuál es el material, cuál es el método... el procedimiento experimental que van a seguir. Así, sólo tienen que llevar a cabo el experimento, recoger los resultados e intentar sacar algunas conclusiones (...) Y muchas veces, hasta las conclusiones que sacan están orientadas, porque nosotros introducimos los debates en el protocolo. Todo está orientado. Se les da la papilla toda hecha.”

Los alumnos no participaban en la elaboración del plan de investigación, no escogían ni formulaban el problema y las hipótesis, ni tampoco planificaban el experimento. Tampoco existía la interpretación del error, buscándose la respuesta única, confirmando una teoría y no explicando los fenómenos, sin relacionar teoría y práctica. Este *modus operandi* fue confirmado por los alumnos y por la profesora y es acorde con varios estudios realizados en Portugal (Cachapuz *et al.*, 1989; Miguéns, 1990; Almeida, 1995; Silva, 1999 y Valente, 1999).

El proceso de formación de la profesora

Acabamos de comprobar, como se indicó en el apartado anterior, que la profesora utilizaba en sus clases siempre el mismo tipo de TE. Sin embargo, éste puede adoptar varios formatos, uno de los cuales es el de investigación. En la misma entrevista, al comienzo del estudio, cuando se preguntó a la profesora por el TE de investigación, afirmó que *“he oído hablar de ello, pero sé poco al respecto”* (...) También afirmó que *“no conozco a ningún colega, a ningún profesor, que lo haya hecho hasta ahora, y no tengo tan pocos años de servicio”*.

De la necesidad de su formación surgieron nuevas preguntas de investigación: ¿Cómo formar a la profesora? ¿Qué modelo utilizar?

En la formación de profesores existen varias perspectivas: *“Cada orientación resalta distintos aspectos (...) ninguna ofrece un modelo completo para orientar el desarrollo de un programa”* (Feiman-Nemser, 1990 citados por García, 1999 p.32). Teniendo en cuenta nuestro objetivo –desarrollar en la profesora la competencia profesional para aplicar una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje–, elaboramos un programa de for-

mación que se inscribe en la orientación práctica, que según Kennedy (1990) implica acción deliberativa y análisis crítico. Gómez divide esta orientación en dos enfoques, el tradicional y el reflexivo sobre la práctica. El proceso que sigue obedece a este último enfoque. García (1999) afirma que en la formación de profesores esta orientación se emplea fundamentalmente para la organización y el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

El proceso de formación de la profesora participante en este estudio tuvo una duración de seis meses y comprendió las siguientes actividades:

1. Entrevista inicial, semiestructurada, a la profesora, que se centró en conocer su práctica lectiva, así como su nivel de conocimientos teóricos sobre investigaciones experimentales.
2. Conversaciones informales entre la investigadora y la profesora, que sirvieron para su sensibilización y para darle a conocer la existencia de varios tipos de TE.
3. Lectura y análisis de literatura relativa al papel del trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias.
4. Reflexión conjunta posterior de la investigadora y la profesora con el fin de relacionar la teoría y la práctica, así como de dar a conocer a la profesora la forma de orientar las investigaciones realizadas por los alumnos.
5. Autoscopia, en un grupo diferente del estudio principal, sobre la orientación del trabajo experimental de investigación en laboratorio.
6. Realización de trabajo experimental en una secuencia de tres investigaciones. Las clases fueron grabadas y observadas por la investigadora de forma no participante.
7. Entrevistas semiestructuradas efectuadas por la investigadora a la profesora al término de cada investigación para recabar su opinión sobre los resultados obtenidos, así como sobre la forma en que se había desarrollado todo el proceso. La entrevista realizada después de la tercera investigación tuvo también como objetivos: evaluar el grado de consecución de los objetivos inicialmente propuestos, así como la repercusión formativa del estudio en el cambio de prácticas de la profesora.

En las últimas entrevistas, la profesora atribuye, en sus reflexiones, varias potencialidades a este tipo de TE, en especial el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender en los alumnos, así como un aprendizaje significativo de contenidos/conceptos, como se desprende de los siguientes extractos:

“La capacidad de aprender a aprender, porque fue lo que consiguieron con todo este proceso, con toda esta investigación (...), nos permite ver que, a la par de los conocimientos que podemos transmitirles, ellos supieron utilizar determinadas “herramientas” para aprender a aprender, y eso es lo que interesa”;

“Saber plantear problemas e hipótesis, planificar el experimento, ejecutar, analizar los resultados, sacar conclusiones, son todos pasos im-

portantes y herramientas para que puedan aprender efectivamente. Por tanto, se les da la oportunidad de transformar toda la información de que puedan disponer en conocimiento. Haciendo exactamente eso, y sabiendo sobre todo resolver problemas. No sólo ahora, aquí, en el ámbito de la biología, sino en su vida futura. (...)¿Y qué es necesario para eso? Es necesario que sepan seleccionar (...) organizar (...) relacionar, que sepan pensar. Y eso es lo que, en medio de todo esto, les tenemos que enseñar”;

“A partir de toda la secuencia de investigación que ellos llevan a cabo, consiguen orientar (...) su raciocinio y la experiencia de forma que perciban los conceptos teóricos”.

Sobre su papel de orientación para la ejecución de las investigaciones experimentales, la profesora explicó que sintió cierta inseguridad y comprendió que en este tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje el profesor tiene que estar dispuesto a situarse en una posición de también poder aprender algo él mismo. Afirmó que los profesores y la escuela tienen que cambiar la forma de enseñar a los alumnos, en el sentido de prepararlos para la vida, desarrollando su capacidad de resolución de problemas. Los siguientes extractos confirman los aspectos indicados:

“Tener la valentía de proponer [a los alumnos] una investigación abierta es un riesgo muy grande (...) por un lado, no sabemos qué es lo que van a querer investigar, es decir, tenemos miedo, yo siento eso. Tengo miedo de no estar a la altura para responder a sus preguntas (...) porque si un alumno nota algún fallo en los conocimientos del profesor, se genera cierta falta de credibilidad”;

“Y lo que puede suceder cuando proponemos una investigación abierta es una inversión del papel del profesor, es decir, el profesor ya no es sólo quien desde lo alto de su incuestionable sabiduría está ahí para impartir materia. Tiene que ser una persona que esté dispuesta a colocarse al lado de los alumnos para aprender también algo (...) no deja de enseñar; tiene que estar en disposición de aprender siempre. (...) Creo que fue eso lo que sentí más en la piel y fue eso lo que me hizo pensar en todo este proceso, en efecto tener disposición para aprender. Porque a fin de cuentas no saber todo no es malo, lo malo es no querer aprender más. ¿no? Porque el profesor siempre va a tener dudas y miedos, y cometerá pequeños o grandes fallos, ¿no?”.

Y concluye que *“en medio de todo esto, queda sólo una certeza: nunca se sabe todo. Es algo que sentí en la piel con los chicos. (...) Nunca se sabe todo, y entonces tiene que haber siempre este caminar, este constante actualizar”.*

Tras la realización de las tres investigaciones experimentales por los alumnos, la profesora llevó a cabo una reflexión crítica sobre su práctica. Refiriéndose a la ejecución del trabajo de laboratorio siguiendo un protocolo, afirmó que los alumnos se limitaban a memorizar contenidos para la evaluación final y que *“pasados unos días del examen nacional, los olvi-*

da". Según la profesora, lo que sucede en las clases es que, *"nosotros impartimos contenidos sin más razones ni preguntas y, en el fondo, no es eso lo que interesa"*. Y, también, respecto de una actitud crítica, la profesora continúa:

"Nunca había pensado en estas cosas de este modo y todo este proceso (...) me permitió constatar estos hechos. A fin de cuentas, nosotros fallamos un tanto como profesores. ¡Ah! Al menos en la forma de comunicarnos con los chicos. Se les tiene que dar la oportunidad –tenemos que reformular todo el sistema de enseñanza, porque tiene que ser diferente, en efecto– de aprender a superar sus problemas y saber solucionar lo que la vida les pueda deparar en su vida futura, y eso no lo conseguiremos impartiendo materia. Tiene que ser con otro tipo de trabajo."

Reflexiones de la profesora

Cuatro años después del proceso de formación, la misma profesora nos dijo que se había producido un cambio en su práctica de enseñanza. Nos contó que actualmente, como en los últimos cuatro años, permite a sus alumnos proponer y realizar investigaciones de su interés, como los ejemplos que siguen:

"A partir de la formación, en mis clases de presentación siempre digo: tenéis total libertad para proponer cualquier tema de investigación (...) Y después sólo ayudo en la recogida, la selección, ellos hacen el proyecto, veo si está bien elaborado (...) Y a partir de ahí, ellos actúan y llegan a las conclusiones";

"Recuerdo un proyecto de investigación que se llevó a cabo después de nuestra experiencia, en el que los alumnos aplicaron los principios de la reproducción asexual a la propagación de una piña. Nunca se me había pasado por la cabeza, escapa a todos los protocolos previstos. (...) Requiere conocimientos de todo tipo. Después de definir los objetivos, hay que recoger información sobre las condiciones de temperatura (...) Claro está que la piña (risas) estuvo todo un invierno con la estufa al lado, encendida día y noche, pero al final consiguieron propagar la piña. Pero todo lo que implicó a lo largo del año (...) Cosas que yo no sabía. Y lo que ellos hicieron concretamente fue aprender a aprender a su modo. Respondieron a la duda que habían tenido. (...). Me parece que fue muy útil. O sea, en el fondo, aprendieron a aprender".

En la misma entrevista reafirma que el TE de investigación tiene efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Apunta de nuevo hacia el hecho de aprender a aprender y la aprehensión de contenidos que, según ella, los alumnos nunca van a olvidar (aprendizaje significativo). Aumenta el empeño y la motivación de los alumnos en la realización de las actividades.

"¿Cuál es la ventaja? (...) En estos proyectos de investigación, los alum-

nos, además de acumular conocimiento, acumulan sabiduría; en mi opinión, la ventaja es que aprenden a aprender por sí mismos. Y esta experiencia les permitirá sobrevivir durante toda la vida. Porque van a tener que adaptarse constantemente durante su vida. (...) Tenemos que pensar en la preparación de los alumnos para una flexibilidad, para una adaptabilidad. (...) Lo que conseguí al aplicar el proyecto de investigación es que, en el fondo, lo que estamos haciendo es permitir que el alumno aprenda. (...) tiene que tener un espacio para saber aprender, adaptarse a las distintas situaciones, porque es lo que le permitirá después aprender a lo largo de toda la vida",

"Cuando tienen libertad para explorar el tema de investigación, cuando son ellos los que proponen el tema, los que hacen la recogida, los que preparan todo el escenario, se produce por parte de algunos alumnos un compromiso. (...) Hay alumnos que a veces hasta nosotros etiquetamos de desinteresados y, después, cuando tienen la oportunidad de "tomar el mando de las operaciones" son fantásticos, trabajadores, aprenden todo aquello que se pretende y a veces hasta más".

De la respuesta a la pregunta: "¿Qué cambiaste como profesora?", se desprende que se produjeron cambios en sus Creencias y Actitudes: "Para empezar, empecé a tener otra concepción de alumno. Todos los alumnos son diferentes, aprenden de forma diferente y tenemos que utilizar estrategias diferentes, de lo contrario no se consigue llegar a todos". Y, explica que "hay alumnos que aprenden muy bien lo que nos proponemos mediante la memorización, la lectura y la resolución de ejercicios, y hay otros que no. Hay otros que necesitan hacer, tocar". Surge una actitud de respeto hacia la persona que es el alumno: "yo les doy autonomía, pero (...) hay alumnos que reciben esto bien, y les gusta, les incentiva, investigan, y los hay que no. (...) Las personas son diferentes y tenemos que respetarlas".

Además de estos cambios de concepción sobre el alumno y, al igual que cuatro años antes, vuelve a señalar que *"van dialogando conmigo, voy aprendiendo mucho con ellos"*, habiendo cambiado también su concepción de profesor. Así, el profesor no se considera el poseedor de toda la sabiduría y es, en última instancia, el responsable del aprendizaje de los alumnos.

"No puedo imponer sólo un modo a una clase entera, porque no respetaría a los que no les gusta aprender de ese modo. (...) Porque, si no consiguen aprender lo que yo quiero que sepan, ¿de quién es la culpa? Mía. (...) Por no tener la capacidad de ver que son diferentes y aprenden de otra forma. (...) Tienes que variar las estrategias. Y después has de constatar que hay alumnos diferentes. Son personas (...) consiguen interpretar las cosas de un modo que otro no consigue. Se comprueba que los seres humanos son diferentes. Tienen muchas vertientes, no sólo en el aprendizaje, y nosotros tenemos que utilizar diferentes modos."

No obstante, habiendo cambiado su práctica en relación con la ense-

ñanza experimental, apunta factores de restricción al cambio de práctica: los grupos numerosos, el programa y las orientaciones del Ministerio, los manuales adoptados, así como la falta de hábito, por parte de los alumnos, de participación en este tipo de estrategias. Las sugerencias metodológicas de los programas de las disciplinas incluidas en las orientaciones del Ministerio de Educación (1991) contienen pocas actividades experimentales y no figuran las de tipo investigativo.

También en este punto queremos referir las reflexiones de la profesora sobre el proceso de formación. Para ella, lo más importante fue ver el efecto de este tipo de trabajo en los alumnos. Afirma que "lo más gratificante para mí fue ver la satisfacción de los niños por haber tenido la libertad de planificar el tema a su modo". Indica asimismo que "también fue importante saber que había otras metodologías, porque en nuestras prácticas no aprendemos nada de esto. Tenemos que actualizarnos y fue bueno saber que hay otros métodos". Un tercer aspecto que apunta como importante en la formación fue haber estado siempre acompañada por la investigadora/formadora. Según la profesora, "yo sola no me atrevía a intentarlo. Aunque leyese en un libro que existía la investigación abierta, para hacerlo yo, me iba a costar mucho salir de la inercia y explorar esa vía. Pero me sentí estimulada".

Apunta también que la autoscopia constituyó una parte importante del proceso de formación: "Hicimos autoscopia y tú me explicaste cómo funcionan las cosas. Y todo se desarrolló muy bien y al año siguiente todavía salió mejor".

Conclusión

En el estudio presentado, comprobamos que, después de la formación, la profesora cambió su práctica en materia de enseñanza experimental. Las reflexiones de la profesora que presentamos tuvieron lugar inmediatamente después del proceso de formación y cuatro años después de esa experiencia concreta. Hacen referencia a cambios en su práctica de enseñanza, en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en sus creencias y actitudes, siguiendo el modelo de cambio del profesor (Guskey, 1986), que presenta una orientación temporal del proceso de cambio del profesor. Así, a partir del programa de formación dirigido al desarrollo profesional de la profesora (explicado en el punto 3 apartado b), surgieron cambios en su práctica de enseñanza, lo que influyó en el aprendizaje de los alumnos, y, a su vez, por el hecho de haber dado resultados positivos, contribuyó a cambiar las creencias y actitudes de la profesora.

Tras la orientación de las tres investigaciones experimentales, la profesora se cuestionó su propia práctica, adoptó una actitud crítica y observó una necesidad de cambio en las prácticas del profesor y en la enseñanza en general. La profesora comprendió la necesidad de adoptar una actitud de formación y aprendizaje permanentes. Ser un "alumno vi-

talicio". "Al considerar a los profesores como alumnos que continuamente construyen su propio conocimiento de ciencia y pedagogía, la formación de profesores puede convertirse en una actividad que apoye a los profesores en la construcción y la reconstrucción de las estructuras de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje" (Dana et al., 1998, p.120). O, como (se) cuestiona Pombo (1993): "¿Qué mejor formación para un profesor que la conciencia de su eterna condición de alumno?".

Tenemos que plantearnos la pregunta: "¿Por qué cambió la profesora su práctica?". Fueron varios los factores que contribuyeron e influyeron de forma igualmente importante en este cambio. El hecho de que el proceso de formación se realizara en un contexto de trabajo, pues se considera que lo más adecuado para el perfeccionamiento de los profesores es su lugar de trabajo (Kincheloe, 1989 y Pérez, 1988 citados por Garcia, 1999), o, como defiende Zeichner (1986), "las experiencias prácticas en las escuelas contribuyen necesariamente a formar mejores profesores" (p.39).

Otro factor importante fue la reflexión, que estuvo presente en varios momentos. Durante todo el proceso de formación se reservó tiempo para la reflexión y ésta se produjo. La lectura y el análisis de la literatura aportada, así como las entrevistas a la profesora, fomentaron e hicieron posible un análisis reflexivo de su práctica profesional, (lo que es acorde con los modelos de formación continua de docentes, que conceptualizan al profesor como un profesional reflexivo, que presupone que "el proceso de comprensión y mejora de la enseñanza (del profesor) debe comenzar por la reflexión sobre su propia experiencia" (Zeichner, 1993, p.17). Este análisis reflexivo mostró a la profesora la existencia de otras prácticas posibles por lo que respecta a la enseñanza experimental, induciéndole una voluntad de mejorar, es decir, de cambiar. El hecho de haber recurrido al proceso de autoscopia fomentó la reflexión (poder visualizarse en la acción y reflexionar sobre la acción).

El proceso de autoscopia, la grabación de las clases y el acompañamiento por la investigadora, fueron conjuntamente factores que, al permitir un *feedback*, fomentaron la reflexión, proporcionando una ayuda sobre qué y cómo cambiar (en este caso concreto las competencias necesarias para la preparación y realización del TE de investigación).

La reflexión sobre la acción estuvo presente durante todo el proceso. "La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (reflexión crítica según Habermas) [que] puede considerarse como el análisis que el individuo realiza a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción (...) En la reflexión sobre la acción, el profesional práctico, liberado de los condicionalismos de la situación práctica, puede aplicar los instrumentos conceptuales y las estrategias de análisis con vistas a la comprensión y la reconstrucción de su práctica" (Gómez, 1992, p.105).

Sabemos que el acceso a la información sobre las innovaciones que se van a aplicar, así como el conocimiento de la existencia de innovaciones de calidad, a la par del interés del profesor, son factores que pueden

facilitar una mayor implicación del profesor en la aplicación de la innovación y, por consiguiente, en su desarrollo profesional (Fullan, 1991; Furió y Carnicer, 2002). Ofrecimos a la profesora literatura sobre el papel del trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias. Esta conexión teoría-práctica durante el proceso de formación fue importante, pues “fundamentar las prácticas de enseñanza en una comprensión guiada por la teoría puede convertirse en un componente importante de la empresa de toda la vida que es el esfuerzo del profesor por mejorar sus prácticas de enseñanza” (Dana et al., 1998, p.120).

Más allá del programa de formación, es importante la epistemología personal del profesor (Furió y Carnicer, 2002). El interés del profesor es un factor que puede favorecer un posible cambio de práctica (Fullan, 1991). En este sentido, la profesora participante en el estudio se refirió también a la motivación intrínseca del profesor, así como al apoyo de la escuela. Apuntó como factores favorables para el cambio en el aula, el apoyo recibido del Consejo Ejecutivo de la escuela, en especial por lo que se refiere a la adquisición de material, diciendo que “cuando no hay material se improvisa”. La profesora demostró apertura y voluntad de cambio. Ella misma apunta las características personales de los profesores que pueden ayudar en el proceso de cambio e innovación educativa: “tener espíritu de apertura y de observación. Observar que hay alumnos que reciben bien las cosas de un modo y otros de otro modo. Y después, tener sentido común, para cambiar y tener voluntad de cambiar”. Y añade la valentía, *“hay que tener valentía no sólo para aceptar que hay métodos nuevos sino también para experimentarlos”*.

Además de todos los factores indicados, el hecho de que la profesora observara resultados positivos en los alumnos por lo que se refiere a su aprendizaje, en especial al desarrollo de competencias científicas en el curso de las investigaciones realizadas, contribuyó a un cambio en sus prácticas de enseñanza experimental a largo plazo.

Una pregunta que podemos formular tras los resultados presentados: ¿Qué conclusiones podemos extraer para la formación de profesores, en particular para la formación continua? A nuestro entender, los modelos de formación deben incluir determinadas estrategias. Además de la motivación intrínseca del profesor, se deben tener en cuenta sus intereses y necesidades formativas. La formación debe tener lugar en un contexto de práctica. Es necesario revalorizar la práctica como fuente y espacio de aprendizaje a través de reflexión e ‘inquiry’, promoviendo un debate crítico sobre la enseñanza convencional y sobre otras posibilidades de enseñanza innovadoras y más eficaces, basadas en los avances de la Didáctica de la Ciencia. Hay que ayudar al profesor a acceder a la información sobre innovación, así como a poner en práctica en la clase las propuestas innovadoras. De este modo, se facilita la integración teoría-práctica y al mismo tiempo se pueden fomentar en el profesor actitudes positivas hacia la innovación y la investigación didácticas. En todo este proceso es necesario un acompañamiento teórico y tutorial. Ponte *et al.* (2004) cita a Riedel (1977),

que señala la necesidad de facilitadores que ayuden a los profesores a desarrollar su conocimiento profesional a través de la práctica.

Otro aspecto que debe considerarse en el programa de formación es el relativo al apoyo de la escuela como institución. Es importante la idea de profesor que aprende y de escuela como comunidad de aprendizaje (Clarke y Hollingsworth, 2002). También es crucial crear y mantener una 'partnership' efectiva entre las escuelas y las instituciones de enseñanza superior. Se trata de una conexión importante en la construcción de comunidades de profesores como 'lifelong learners', reconociendo el potencial de esas instituciones como espacio de (re)construcción de conocimientos de diferentes tipos.

Bibliografía

- Almeida, A. M. *Trabalho Experimental na Educação em Ciência: Epistemologia, Representações e Prática dos Professores*. Tesis de Magisterio en Ciencias de la Educación. Monte da Caparica: Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidade Nova, 1995.
- Cachapuz, A; Malaquias, I.; Martins, I.P.; Thomaz, M.F.; Vasconcelos, N. O Trabalho Experimental nas Aulas de Física e Química: uma Perspectiva Nacional. *Gazeta da Física*, 1989, v.12, nº 2, p. 65-69.
- Cachapuz, A, Praia, J.; Jorge, M. *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministerio de Educación, 2002.
- Campos, B. P. *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Innovación Educativa, 1995.
- Clarke, D.; Hollingsworth, H. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 2002, nº18, p.947-967.
- Costa Pereira, D. A Formação de Professores em Portugal e a Universidade. En Bárrios, AG.; Ribeiro J.º (Coord.) *Globalização e Desenvolvimento*

- Profissional do Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos, 2002.
- Curado, A. P. *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação para la Ciencia y la Tecnología, 2002.
- Dana, T. M., Lunetta, V.; Fonseca, J. M. B.; Cambell, L. M. A Formação de Professores de Ciências e a Reforma: Perspectivas Internacionais e a Realidade Portuguesa. *Revista da Educação*, 1998, v. VII, nº 2, p. 115-128.
- Ferreira, P. T. (Coord.) *A Autoscopia na Formação*. División de Estudios CNFF. Lisboa: Núcleo de Información y Relaciones Públicas, s.d.
- Flores, M. A; Shiroma, E. Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the Policy Documents Tell? *Journal of Education for Teaching*, 2003, v. 29, nº 1, p. 5-18.
- Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press, 1991.
- Furió, C; Carnicer, J. El Desarrollo Profesional del Profesor de Ciencias Mediante Tutorías de Grupos Cooperativos. Estudio de Ocho Casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 2002, v.20, nº 1, p. 47-73.
- García, C. M. El Aprendizaje de los Profesores en Tiempos de Cambio. La Aportación de Las Redes. En Bárrrios, A. G.; Ribeiro J.º (Coord.). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos, 2002.
- Garcia, C. M. *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Gómez, A. P. O Pensamento Prático do Professor. A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. En A Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Pub. D. Quixote e Instituto de Innovación Educativa, 1992, p. 95-114.
- Guskey, T. Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 1986, v. 15, nº 5, p. 5-12.
- Howey, K. Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative. *Journal of Teacher Education*, 1985, v. 36, nº 1, p. 58-64.
- Kennedy, M. M. *Choosing a Goal for Professional Education*. Handbook of Research on Teacher Education. New York: Falmer Press, 1990.
- Lock, R. Open-Ended, Problem-Solving Investigations-What Do we Mean and How Can we Use them? *School Science Review*, 1990, v. 71, nº 256, p. 63-72.
- Marques, L., Praia, J., Vasconcelos, C., Neto, A, Oliveira, T, Loureiro, M.J., Santos, M.C.; Costa, N. *“Investigação em Educação em Ciência e Práticas Lectivas: Percepções de Professores-Mestres sobre Dificuldades na sua Articulação”*. Actas del X Encuentro Nacional de Educación en Ciencias, Universidad de Lisboa, 2003.

- Miguéns, M. *Practical Activities in Portuguese 10-12 School Science: Teacher's Views and Practices*. Tesis de Magisterio en Educación. Bristol: Universidad de Bristol, 1990.
- Ministerio de Educación *Organização Curricular e Programas*. Lisboa:, DGEBS, 1991.
- Pereira, D. C. A Formação de Professores em Portugal e a Universidade. En Bárrios, AG.; Ribeiro J.º (Coord.). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: Escuela Superior de Educación de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudios Educativos, 2002.
- Ponte, P.; Ax, J.; Beijgaard, D.; Wubbels, T. Teachers' Development of Professional Through Action Research and the Facilitation of this by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 2004, nº 20, p. 571-588.
- Pombo, O. Para um Modelo Reflexivo de Formação de Professores. *Revista de Educação*, 1993, v. 3, nº 2, p. 37-45.
- Santos, M. C. *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Educación Inovadora, 2002.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- Silva, I.M. *O Trabalho Laboratorial em Biologia no Ensino Secundário. Das Propostas Curriculares às Expectativas dos Alunos. Tese de Mestrado em Ensino de Geologia e Biologia, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- Valente, M. O. As Vozes das Escolas. En *Colóquio Ensino Experimental e Construção de Saberes*. Lisboa: Consejo Nacional de Educación, 1999.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1986). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies which Have been Employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 57 (1), p. 23-48.

Lecturas

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)

Europa / Internacional: información y estudios comparativos

Comparison of entrepreneurship at partner countries' schools and training centres' curricula [Comparación del fomento de la iniciativa empresarial en los planes de estudio de las escuelas y centros de formación de los países asociados].

Forum zur Förderung der Selbständigkeit – FOFOS

Viena: FOFOS, 2006, 6 vols.

Con el fin de distinguir las necesidades de las PYME y las empresas unipersonales, este proyecto se propone analizar los servicios auxiliares existentes a disposición de trabajadores autónomos sin empleados. Se ofrecen ejemplos de buenas prácticas y, para terminar, se formulan recomendaciones encaminadas a reforzar el apoyo prestado a grupos específicos establecidos como objetivo. Se trata de un proyecto en el marco de la iniciativa Leonardo da Vinci, titulado "*Self employment: guidance and counselling for self-employment*" (Trabajo autónomo: orientación y asesoramiento). Para más información, puede consultarse la dirección

http://www.fofos.at/projekt_en.php?p_ID=9.

Última visita a la página: 05/2006.

Consultation on the European qualifications framework [Consulta sobre el marco europeo de cualificaciones].

Consejo Europeo de Empleadores del Metal, la Ingeniería y las Industrias de Base Tecnológica (CEEMET);

Bruselas: CEEMET, [2006], 6 p.

El CEEMET toma nota del documento de consulta de la Comisión encaminado a establecer un "marco europeo de cualificaciones" (MEC). De acuerdo con el documento de la Comisión, el MEC se desarrollará y aplicará a modo de *metaestructura* voluntaria destinada a fomentar la transparencia y facilitar la confianza mutua. Sus principales objetivos son posibilitar que los sistemas y marcos de cualificación a escala nacional y sec-

torial se relacionen entre sí y, de este modo, facilitar la transferencia y el reconocimiento de las cualificaciones de los ciudadanos. No obstante, para el CEEMET, como ya se refiere en anteriores informes de este órgano y se trató en una conferencia conjunta del CEEMET y la FEM (Federación Europea de Metalúrgicos) sobre "*Skills Shortages in the Metal Industry*" (Escasez de cualificaciones en la industria metalúrgica), lo más importante para las empresas es la transparencia y la comparabilidad de las cualificaciones profesionales de los empleados.

Última visita a la página: 05/2006.

<http://www.ceemet.org/positiondocs/EQF-Position-Dec2005.doc>

The economics of knowledge: why education is key for Europe's success [La economía del conocimiento: por qué es clave la educación para el éxito de Europa] / Andreas Schleicher.

Bruselas: Consejo de Lisboa, 2006

(Documento de políticas del Consejo de Lisboa)

Un estudio publicado por el Consejo de Lisboa pone de relieve que el progreso educativo en Europa se rezaga, tanto en calidad como en cantidad de sus titulados, así como en la apertura de sus sistemas docentes a alumnos procedentes de todo tipo de origen social, y en la disponibilidad de educación y formación continuas para aquéllos que más las necesitan.

Employment and competitiveness: the key role of education [Empleo y competitividad: el papel fundamental de la educación] / Daniel Gros.

Centre for European Policy Studies – CEPS

Bruselas: CEPS, 2006, 8 p.

(Documento sobre políticas del CEPS, 93 (febrero de 2006))

Con más de la mitad de la década superada, es evidente que la UE no alcanzará su ambicioso objetivo de convertir a la Unión en la "economía más competitiva" para 2010. En el presente documento se examina un aspecto que suele olvidarse: en concreto, el vínculo entre capacidades y empleo, elemento fundamental en el objetivo de Lisboa. Se pone de relieve que el principal problema de Europa en lo que atañe al empleo no es tanto la estructura de sus mercados de trabajo como los insuficientes niveles de cualificación de su población. En el informe se concluye que invertir más en la mejora de las capacidades de la población de la UE tendría, entre otros efectos, una repercusión directa en la tasa de empleo. Se obtienen actualmente ciertos avances en este frente como resultado del aumento general de la inversión en la enseñanza que ha tenido lugar en los últimos decenios. No obstante, esta mejora "automática" continua de los niveles de capacidades se produce a un ritmo muy lento. No se ha re-

gistrado prácticamente ninguna aceleración desde 2000 y es muy probable que no se haya alcanzado ninguno de los criterios de referencia más específicos establecidos en el contexto de la agenda de Lisboa a finales de la presente década.

Última visita a la página: 05/2006.

http://shop.ceps.be/downfree.php?item_id=1301

Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: evaluation report 2006 [Marco de acciones para el desarrollo continuo de competencias y cualificaciones: informe de evaluación 2006] / CES, CEEP y UNICEUEAPME.

Unión de Confederaciones de la Industria y de Organizaciones Empresariales de Europa - UNICE

Centro Europeo de la Empresa Pública - CEEP

Confederación Europea de Sindicatos - CES

Unión Europea del Artesanado y de las Pequeñas y Medianas Industrias - UEAPME

Bruselas: UNICE, 2006, 128 p.

Los interlocutores sociales europeos han elaborado el Informe de evaluación "Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications" (Marco de acciones para el desarrollo continuo de competencias y cualificaciones). Se trata de un intento de evaluar la repercusión de sus acciones tanto en las empresas como en los trabajadores, después de tres informes anuales acerca de las acciones anuales llevadas a cabo respecto a las prioridades identificadas en su programa de trabajo 2003-2005. El informe de evaluación comprende informes anuales de evaluación elaborados conjuntamente por los interlocutores sociales de distintos Estados miembros, en los que se ponen de relieve los rasgos principales de la labor de los interlocutores sociales en la promoción de las cuatro prioridades de 2003 a 2005. Los interlocutores sociales europeos informan asimismo de las acciones emprendidas a escala europea por separado. Además, en un apartado titulado "tendencias principales", se resume la información disponible sobre las iniciativas emprendidas de 2003 a 2005 y se evalúa la repercusión de las acciones respecto a los mercados de trabajo de toda Europa.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2006_0001_en.pdf

Prospects for the development of the knowledge society in the new Member States and the Candidate countries [Perspectivas para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en los nuevos Estados miembros y en los países candidatos] / R. Compano, C. Pascu, eds.

[S.l.]: Publishing House of Romanian Academy of Sciences, 2006
ISBN 973-27-1319-4;

“La previsión se utiliza cada vez más como instrumento para la formulación de políticas estratégicas en los nuevos Estados miembros y los países candidatos de la Unión Europea. Las oportunidades y las amenazas para las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) en estos países se derivan de un análisis de los puntos fuertes y débiles nacionales. La presente obra ha sido preparada por la red FISTERA, como contribución al análisis del desarrollo y los requisitos de la previsión en materia de TSI a escala europea. En ella se proponen respuestas a preguntas como: ¿Cuáles son los puntos en común y las diferencias de las estrategias de investigación y desarrollo, innovación y previsión en los distintos países? ¿Cuál es la autopercepción de los nuevos Estados miembros y los países candidatos de la UE en lo que atañe a su respectiva situación en relación con la sociedad de la información y la sociedad basada en el conocimiento? ¿Cuáles son las hipótesis de futuro en el ámbito de las TSI en estos países?”

Qualification and training forum / European shipbuilding social dialogue Committee [Foro de cualificación y formación / Comité de diálogo social europeo en el sector de la construcción naval].

Community of European Shipyards' Associations (Comunidad de Asociaciones Europeas de Astilleros) - CESA; Council of European Employers of the Metal, Engineering and Technology-Based Industries (Consejo Europeo de Empleadores del Metal, la Ingeniería y las Industrias de Base Tecnológica) (CEEMET)
Bruselas: CESA, 2006, 38 p.

En el contexto del diálogo social europeo, la Comunidad de Asociaciones Europeas de Astilleros deseaba hacer hincapié en la cualificación y la formación, aspectos que se encuentran inextricablemente unidos. A tal efecto, los astilleros europeos deben fijarse como objetivo la consecución de la equivalencia de cualificaciones, lo que haría posible una mayor movilidad. Aportación de Koen Bois d'Enghien (Cedefop): “The Main European National Legal Frameworks and the Conventional Rules on Vocational Training” (Los principales marcos jurídicos nacionales europeos y las normas convencionales en materia de formación profesional).

Última visita a la página: 05/2006.
<http://www.cesa-shipbuilding.org/>

Refine: recognising formal, informal and non-formal education: final project report and VALIDPASS Proposal [Refine: reconocimiento de la educación formal, informal y no formal: informe final de proyecto y propuesta VALIDPASS] / Pat Davies Pat Davies.

European Universities Continuing Education Network – EUCEN (Red de educación continua de las universidades europeas)

Barcelona: EUCEN, 2006, 55 p.

Los objetivos de Refine son comprobar las herramientas aplicables en un marco metodológico europeo para el reconocimiento del aprendizaje formal e informal (conforme a la recomendación del proyecto Transfine financiado con arreglo a la primera convocatoria de Acción Conjunta); promover la colaboración transnacional y transectorial, y reforzar la confianza mutua en las prácticas y los procedimientos. Los grupos destinatarios principales son los compuestos por profesionales, gestores y responsables de la formulación de políticas a escala institucional, regional, nacional y europea; y los indirectos, son los integrados por aquellas personas con cualificaciones formales escasas o nulas, pero con capacidades adquiridas fuera del ámbito académico.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0004_en.pdf
Todos los informes, presentaciones y demás documentos del proyecto pueden consultarse en el sitio web: www.eucen.org/refine.html

Über die Unterschiedlichkeit beruflicher Bildung in Europa und "Übersetzungshilfen" zur Förderung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktmobilität / Arthur Schneeberger. [Los diferentes enfoques de la educación profesional en Europa y las "necesidades de traducción" para el fomento de la movilidad en la formación profesional y en el mercado de trabajo].

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - IBW;

IBW-Mitteilungen, No 1 (2006), p. 1-21

Viena: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2006

"La comunidad europea promueve y exige una educación profesional y universitaria transparente y transferible a escala europea con el fin de llevar a cabo las principales tareas de la política laboral. En el presente artículo se abordan en primer lugar las tradiciones docentes y las estructuras formales de cualificación de los países europeos, al objeto de mostrar el alcance de la "necesidad de traducción" en lo que atañe a la movilidad a escala europea en el campo de la formación profesional y del mercado de trabajo. Otro de los problemas que se tratan en el artículo es la subestimación de las cualificaciones en aquellos países que ofrecen formación profesional relevante para el mercado de trabajo ya en las escuelas de enseñanza secundaria superior, en comparación con aquéllos que imparten formación profesional únicamente después de la conclusión de ese tipo

de enseñanza. A continuación se examinan los conceptos existentes relativos a la facilitación y la promoción de la movilidad en el campo de la educación profesional y la ocupación.”

Work programme of the European social partners 2006-2008

[Programa de trabajo de los interlocutores sociales europeos, 2006-2008]

Programme de travail des partenaires sociaux européens 2006-2008.

Unión de Confederaciones de la Industria y de Organizaciones Empresariales de Europa – UNICE

Bruselas: Unice, 2006, 4 p

La estrategia de la UE de fomento del crecimiento y el empleo requiere una mayor participación de los interlocutores sociales nacionales (sindicatos y representantes de los empleadores). Tal fue el mensaje transmitido hoy en Bruselas en la Cumbre Social Tripartita. En el trienio del programa de trabajo, los interlocutores sociales se proponen emplear diversas herramientas, entre las que figura la negociación de un nuevo convenio marco en materia de aprendizaje permanente, y la integración de los grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo. Asimismo, redoblarán sus esfuerzos para fortalecer la capacidad de los interlocutores sociales en los nuevos Estados miembros y los países candidatos de la Unión.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2006_0001_en.pdf

Unión Europea: políticas, programas, participantes

Education and training 2010: main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000 [Educación y formación 2010: principales iniciativas y resultados en el campo de las políticas en materia de educación y formación desde el año 2000].

Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura.

Bruselas: Comisión Europea, 2006, 11 p.

En el presente documento se ofrece una visión general de las principales iniciativas y resultados en el ámbito de las políticas derivados de la labor de la Comisión Europea en el terreno de la educación y la formación desde el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. Tales iniciativas y resultados forman parte del marco integrado de políticas “Educación y formación 2010”, y comprenden las aportaciones de la Comisión al proceso intergubernamental de Bolonia en el campo de la enseñanza superior.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0003_en.pdf

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_de.pdf
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_fr.pdf

Employment in high technology: highest increase of employment in the high tech knowledge-intensive services / Bernard Felix.

[Empleo en el sector de la alta tecnología: incremento superior del empleo en los servicios de alta tecnología basados en un uso intensivo de conocimientos].

Statistics in focus: Theme 9: Science and technology, 1/2006, 8 p.

Bruselas: Eurostat, 2006

ISSN 1609-5995

Cat.No. KS-NS-06-001-EN-C

El empleo en el sector manufacturero se redujo entre 1999 y 2004 en la UE-15, sobre todo en el subsector de las altas tecnologías. Por el contrario, el empleo en el sector de los servicios en su conjunto se elevó durante el mismo período, sobre todo en los "servicios intensivos en conocimiento" (SIC). Las regiones alemanas ocupaban una posición de liderazgo en el sector de la manufactura basado en las altas tecnologías de nivel elevado e intermedio, mientras que las regiones de la capital se especializaban en los SIC.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurostat/2006_0001_en.pdf

EQUAL Erfolgsgeschichten: Entwicklungspartnerschaften, Diskriminierung und Ungleichheiten in Europa bekämpfen.

[Historias de éxito de EQUAL: desarrollo de asociaciones que trabajan contra la discriminación y la desigualdad].

Comisión Europea;

Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 65 p.

(Beschäftigung und Soziales - Beschäftigung und Europäischer Sozialfonds)

ISBN 92-79-00179-5;

En esta publicación se ofrece un conjunto de historias de éxito desarrolladas en el programa EQUAL de la Comisión Europea. Cada uno de estos proyectos ha realizado su propia contribución singular y significativa a la superación de la discriminación en Europa. Estos ejemplos permiten vislumbrar lo que puede lograrse mediante la creación de asociaciones comprometidas que colaboran para la consecución de un objetivo común. Con esta iniciativa del Fondo Social Europeo se pretende superar la discriminación en el lugar de trabajo y en el acceso al empleo, lo que constituye un elemento esencial en la estrategia de la Unión Europea de creación de más y mejores empleos. Mediante el fomento de un mercado de trabajo más *inclusivo*, la UE puede elevar la participación en el empleo y la forma-

ción, así como maximizar la contribución de cada persona a la economía y a la sociedad en su conjunto.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2006_0004_de.pdf

European ICT skills meta-framework: state-of-the-art review, clarification of the realities, and recommendations for next steps

[Metaestructura europea de capacidades vinculadas a las TIC: revisión actualizada, aclaración de realidades y recomendaciones para nuevos pasos].

Comité Europeo de Normalización - CEN

Bruselas: CEN, 2006, 102 p.

(Acuerdo de seminario del CEN, 15515)

Las capacidades vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) revisten una importancia estratégica para Europa. Su fomento en la UE será uno de los medios con los que deben alcanzarse los ambiciosos objetivos de Lisboa. No cabe duda de que la prestación de educación y formación dentro de la UE ha de optimizarse con el fin de mejorar la atención de la demanda de capacidades, mejorar el acceso y la igualdad de oportunidades, elevar la productividad de los trabajadores y promover la inclusión social. Este documento contiene aportaciones del Cedefop (Burkart Sellin).

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/cen/CWA15515_ICT%20Skills%20Meta-Framework%20.pdf

Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: comment l'Europe se construit: un exemple / Luce, Pépín

[Historia de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación - Cómo se construye Europa: un ejemplo]

Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura

Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 330 p.

ISBN 92-894-8987-1

Cat.No. NC-65-05-311-FR-C

En “La historia de la cooperación europea en el campo de la educación y la formación” se pone de relieve el hecho de que sólo después de 20 años de la creación del Tratado de Roma comenzó la cooperación en este ámbito, sentando las bases para una Europa de los ciudadanos al ejercer un efecto directo sobre un número creciente de éstos: decenas de miles de alumnos y profesores de todos los países de la UE se benefician del apoyo a la movilidad, a los proyectos transnacionales y las redes de cooperación.

Implementation of the Lisbon strategy: summary report for the European Council (23 and 24 March 2006) [Ejecución de la estrategia de Lisboa: informe resumen para el Consejo Europeo (23 y 24 de marzo de 2006)]

/Comité Económico y Social Europeo.

Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 117 p.

En este informe, elaborado por el Comité Económico y Social Europeo (CESE) se exponen los resultados de la consulta de este órgano con sus socios, en todos los Estados miembros y a escala europea, respecto a la ejecución de la Estrategia de Lisboa y el papel de los interlocutores sociales y otros componentes de la sociedad civil organizada. Incluye las observaciones y propuestas del Comité. Se divide en tres partes: 1) en la parte uno, se refiere el punto de vista del CESE y las principales conclusiones de este esfuerzo conjunto; 2) en la parte 2 se presentan los informes a cargo de los socios del CESE en los 25 Estados miembros de la UE, más las aportaciones de los CES de Bulgaria y Rumanía; 3) en la última parte se aborda la posición del grupo de enlace entre el CESE y las organización y redes de la sociedad civil europea, y se titula "Sobre el futuro de la Estrategia de Lisboa".

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/ETVNL/Lisbon_Summary_Report_06.pdf

El comunicado de prensa y los documentos de la conferencia se encuentran disponibles en español, alemán, francés, húngaro, italiano y polaco en Internet, en la dirección:

http://eesc.europa.eu/lisbon_strategy/events/09_03_06_improving/index_en.asp

[citado: 05.2006]

Recent developments in the European sectoral social dialogue [Recientes avances en el diálogo social sectorial europeo].

Comisión Europea – Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales

Luxemburgo: EUR-OP, 2006, 92 p.

ISBN 92-79-00242-2

Cat.No. KE-70-05-625-EN-C

En este documento se informa sobre los últimos avances en el terreno del diálogo sectorial. Los principales resultados en el ámbito del aprendizaje permanente se derivan de una iniciativa docente encaminada a la oferta de oportunidades a jóvenes y sectores desfavorecidos de la población activa, con el fin de que puedan beneficiarse de unas buenas perspectivas de empleo y de su propio desarrollo personal.

Última visita a la página: 05/2006.

http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/sectoral_sd_2006_en.pdf

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF (European qualification framework) during the 2nd half of 2005 [Resumen de las respuestas recibidas a la consulta de la Comisión sobre el MEC (marco europeo de cualificaciones) durante el segundo semestre de 2005].

Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura
Bruselas: Comisión Europea, 2006, 26 p.

Este documento, en el que se resumen las respuestas al proceso de consulta sobre el MEC, se basa en un informe preliminar preparado por la Comisión por el Pôle Universitaire Européen de Lorena y un análisis a cargo del Cedefop. La Comisión consultó con los 32 países que participan en el programa de trabajo Educación y Formación 2010, las organizaciones de interlocutores sociales europeas (patronal y sindicatos), asociaciones europeas y ONG en el ámbito de la educación y la formación, asociaciones del sector de la industria europeo y los comités y las redes de la DG de Educación y Cultura. En general, el MEC se percibe como una iniciativa constructiva que debe contribuir de manera significativa a la transparencia, la transferencia y el reconocimiento de cualificaciones en el mercado de trabajo europeo. El MEC se percibe asimismo como una iniciativa que debe estimular los procesos de reforma nacionales y sectoriales. http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf

De los Estados Miembros

DE **Berufliche Qualifizierung als Wegbereiter für erfolgreiche Innovationen / Dieter Spath; Till Becker**
[La cualificación profesional allana el camino al éxito en la innovación.]

Wirtschaft und Berufserziehung, Vol 58, No 2, p. 8-13
Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 2006
ISSN 0341-339X;

Los autores describen los desencadenantes del cambio en el trabajo y la formación y consideran las crecientes demandas que afrontan las empresas en las siguientes áreas: la explosión de la información en el trabajo basado en el conocimiento, la capacidad para innovar y el cambio de condiciones de empleo. Un modo de abordar estas tareas consiste en el aprendizaje relacionado con el trabajo. Los autores explican las demandas a que se somete a los empleados en este nuevo ámbito laboral.

Bildung ist keine Ware: wie wir morgen arbeiten und leben wollen: eine Streitschrift zur beruflichen Bildung / Axel Bolder
[La educación no es una mercancía: cómo deseamos trabajar y vivir mañana: un polémico informe sobre educación y formación profesional.]

Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft - Ver.di; IG Metall - IGM;
Berlín: Ver.di, 2006, 116 p.

Cuatro expertos del ámbito académico han elaborado un polémico informe sobre educación y formación profesional encargado por los sindicatos ver.di e IG Metall. Esta publicación es el resultado de la aproximación a la política de educación y formación profesional por parte de círculos asesores académicos. En el informe se destacan aspectos de las políticas que conviene mantener, y se identifican áreas que requieren medidas de reforma audaces.

Texto de la aplicación. Última visita a la página: 03/2006.

http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/bildung_ist_keine_Ware.pdf

EL Σχέδιο κοινής υπουργικής απόφασης για το σύστημα πιστοποίησης στελεχών Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ). [Borrador de la Decisión ministerial conjunta acerca del sistema de acreditación de los profesionales de servicios auxiliares (PSA).]

Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δόμων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ) = Centro Nacional de Acreditación de Estructuras de Formación Profesional y Servicios Auxiliares Afines - EKEPIS;

Ατenas: EKEPIS, 2006, 20 p.

Este documento incluye el borrador de la Decisión Ministerial Conjunta elaborado por el Centro Nacional de Acreditación para la Formación Profesional Continua (EKEPIS). Este regula el sistema de acreditación de los profesionales de servicios auxiliares, teniendo en cuenta la política nacional y la estrategia europea para el empleo y la lucha contra la exclusión social y la discriminación. El objetivo del sistema es la optimización y el aseguramiento de la calidad de los servicios auxiliares afines. En concreto, tales servicios se definen como las acciones y medidas dirigidas a personas o grupos cuyo objetivo es la integración social y profesional de éstos. En particular, en la decisión que se presenta en este documento se definen: a) las condiciones y procedimientos de inscripción en el registro introductorio de EKEPIS de profesionales de servicios auxiliares; b) las condiciones y los requisitos previos para la participación en programas de formación dirigidos a profesionales de servicios auxiliares y sus formadores; c) el proceso de certificación de dichos

profesionales y sus formadores; d) las condiciones y los procedimientos de inscripción en el registro de EKEPIS de profesionales de servicios auxiliares certificados; y e) los procedimientos de introducción y actualización de los datos relativos a los profesionales de servicios auxiliares que han sido incluidos en los registros.

IE **Building learning organisations through networking: final report of the NCPP/FÁS Learning Network Project [Fomento de las organizaciones docentes mediante la creación de redes: Informe final del Proyecto de redes de aprendizaje NCPP/FÁS].**

National Centre for Partnership and Performance - NCPP; Training and Employment Authority - FÁS;
Dublín: NCPP, 2006, 1 carpeta + CD-ROM

En este informe se describe un proyecto de investigación basado en la colaboración del National Centre for Partnership and Performance (NCPP) y FÁS – Training and Employment Authority. Su objetivo era identificar y promover una formación eficaz en organizaciones de los sectores público y privado en Irlanda. En el proyecto se examinó el modo en que se imparte formación en las organizaciones, la manera en que utilizan el aprendizaje para mejorar sus procesos y afrontar los cambios en sus necesidades empresariales, y en que dichas organizaciones pueden obtener un mayor valor añadido de las intervenciones en el campo de la formación. Un componente esencial de este proyecto fue la creación de una red de profesional con el fin de facilitar la comprensión y la toma de conciencia respecto al potencial del aprendizaje en el lugar de trabajo. El informe comprende un análisis del proyecto y estudios de caso generados por la red de profesionales.

Monitoring Ireland's skills supply: trends in education/training outputs / Vivienne Patterson; Jasmina Behan [Seguimiento de la oferta de capacidades en Irlanda: tendencias de los resultados de la educación y la formación].

Training and Employment Authority - FÁS, Skills and Labour Market Research Unit; Expert Group on Future Skill Needs;
Cork: FÁS, 2006, 64 p.

El informe *Monitoring Ireland's Skills Supply* es el primero de una serie que se publicará anualmente, y ofrece una visión detallada de las tendencias en los resultados de la educación y la formación en Irlanda. El objetivo del informe es proporcionar una indicación respecto a la oferta de capacidades generada por el sistema educativo formal para el mercado de trabajo irlandés. Con el informe se pretende informar la formulación de políticas en el área de la

educación, el mercado de trabajo, y la inmigración, así como proporcionar datos a grupos de orientación profesional y alumnos. Recoge la información más actualizada obtenida de una amplia gama de fuentes docentes y correspondiente a diferentes niveles educativos, incluida la formación complementaria. En cada nivel, se analiza la oferta de capacidades en función de: las tendencias de los resultados en cuanto a titulaciones, las matriculaciones de alumnos, el género, la materia o disciplina, el primer destino tras la titulación en programas de enseñanza superior y la comparación internacional.

Última visita a la página: 05/2006.

http://www.skillsireland.ie/press/reports/pdf/egfsn0601_monitoring_irelands_skills_supply.pdf

NCGE in support of guidance: policy and practice 1995-2005 [El NCGE en apoyo de la orientación: política y práctica 1995-2005].

National Centre for Guidance in Education.

Dublín: NCGE, 2006, 44 p.

Las funciones principales del *National Centre for Guidance in Education* (Centro Nacional de Orientación en la Educación) consiste en apoyar y desarrollar la práctica de la orientación en todas las áreas y los niveles educativos, así como en informar la política del Departamento de Educación y Ciencia en este campo. En este documento se describe la labor del Centro en los últimos diez años. Éste ha elaborado directrices relativas a la formación y las cualificaciones, la provisión de orientación a adultos en la educación, las tecnologías de la información en la orientación, los vínculos entre la orientación formal y no formal, y la dimensión internacional de la orientación y la dotación de recursos para esta práctica. El NCGE desempeña una función europea, al ejercer como componente de la Red Euroguidance. En este papel, ha contribuido a la movilidad de los alumnos y los trabajadores europeos, y ha albergado importantes conferencias de la UE en materia de orientación durante las Presidencias irlandesas de 1996 y 2004. En sus diez años de existencia, el NCGE ha puesto en marcha un conjunto de proyectos financiados por la UE (PETRA, Leonardo, Employment Youthstart) relativos a la provisión de orientación a jóvenes marginados.

Última visita a la página: 05/2006.

<http://www.ncge.ie/documents/NCGE%2010%20PUBLICATION.pdf>

LT **Profesijos vadovas 2006 / Neringa Miniutienė; Ignas Dzemyda; Dovile Rudzenske**

[Una guía de la profesión.]

ES Leonardo da Vinci programos koordinavimo paramos fondas [Fundación de Ayuda a la Coordinación del Programa Leonardo da Vinci de la UE], Profesinio orientavimo ištekliai informacinis centras (Centro Nacional Lituano de Recursos para la Orientación Profesional);

Vilnius: ES Leonardo da Vinci programos koordinavimo fondas, 2006, 493 p.

ISSN 1648-9454;

Se trata del quinto número de la guía que contiene información acerca de las profesiones que pueden aprenderse en centros de formación profesional, escuelas profesionales y facultades. La guía contiene capítulos especiales sobre la formación profesional de personas discapacitadas, los estudios en universidades, y la formación profesional para el mercado de trabajo, junto con los datos básicos de diversas instituciones de orientación y asesoramiento profesional.

NL **Internationale leerwegen en het Internationale baccalaureaat: Advies. [Vías Internacionales y bachillerato Internacional: recomendaciones.]**

Onderwijsraad

En esta recomendación, el Consejo de Educación aboga por el desarrollo en todo el sistema educativo de varias vías de formación internacional. Hasta su materialización, debe ampliarse el acceso al Bachillerato Internacional (BI), que actualmente permite la incorporación de los hijos de personas que trabajan en el extranjero. Estos alumnos de enseñanza secundaria sólo pueden seguir un programa de formación preuniversitaria de dos años de duración. El Consejo Asesor cree que el BI debe mantenerse en vigor hasta que se desarrollen nuevas vías de aprendizaje internacional. No obstante, está a favor de establecer ciertas condiciones para el acceso al BI. "Brindar esta oportunidad es coherente con las políticas de la Administración orientadas a la consecución de una mayor diversidad y autonomía para las escuelas, y más libertad de elección para los padres y los participantes en los centros docentes."

Última visita a la página: 05/2006.

http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/internationale_leerwegen_en_het_internationale_baccalaureaat.pdf

- AT **Optimising cooperation between part-time vocational schools and company-based training: surveys and analyses of pedagogical aspects to improve the quality of initial vocational education and training / Arthur Schneeberger; Alexander Petanovitsch; Sabine Nowak**

[Optimizar la cooperación entre las escuelas de formación profesional a tiempo parcial y la formación en las empresas: encuestas y análisis de aspectos pedagógicos para mejorar la calidad de la educación y la formación profesional inicial].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur - BMBWK; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - IBW;
Viena: BMBWK, 2006, 82 p.

En el marco de la formación en régimen de aprendizaje (el sistema IVET dual), las escuelas de formación profesional a tiempo parcial desempeñan tareas complementarias e independientes en interés de la educación y la formación profesional de los jóvenes. En esta obra, la escuela de formación profesional a tiempo parcial, junto con las empresas de formación, forma parte de un marco jurídico, institucional y regional. Los principales requisitos previos para el éxito son la información y los contactos. Las escuelas de formación profesional a tiempo parcial constituyen una parte integral de la vida económica en sus respectivos emplazamientos. El contacto directo con las empresas de formación en la región supone un requisito previo fundamental para garantizar el óptimo cumplimiento de su tarea docente. Esta disposición normativa puede considerarse como el punto de partida del estudio empírico actual de la relación entre las escuelas de formación profesional a tiempo parcial y las empresas de formación en seis grandes profesiones sujetas a un régimen de aprendizaje.

- FI **Accreditation model for study programmes in hotel and restaurant services: Leonardo-project/Quality in VET-schools [Modelo de acreditación para programas de estudio en servicios de hostelería y restauración: proyecto Leonardo/Quality en escuelas de EFP].**

Helsinki: Consejo Nacional de Educación de Finlandia, 2006, 71 p.
ISBN 952-13-2632-8; ISBN 952-13-2633-6;

La disposición de un sistema de acreditación constituye un fenómeno relativamente novedoso en la mayoría de los sistemas de educación y formación profesional de los países europeos. Por el contrario, existe una prolongada tradición de acreditación en el ámbito de la enseñanza superior. También en el sector de la hostelería y la restauración ha existido con anterioridad un sistema de acreditación. El modelo de acreditación aplicado se desa-

rolló en el marco del proyecto Leonardo da Vinci titulado "Calidad en las escuelas de EFP" (FIN-02-B-F-PP-126704 2002-2005). El objetivo de este proyecto era producir modelos, herramientas y medidas para el fomento y la evaluación de la calidad de las instituciones educativas. La función del modelo de acreditación desarrollada en el proyecto consiste, en concreto, en llevar la acreditación internacional de las cualificaciones a las escuelas, y promover la movilidad de los alumnos, la gestión de la calidad y los conocimientos afines en las organizaciones docentes. La acreditación se basa en una evaluación voluntaria de la calidad de los programas de estudio en los servicios de hostelería y restauración, así como en una certificación concedida en función de dicha evaluación. Este manual se ha diseñado para ayudar a los proveedores de EFP en el sector de la hostelería y la restauración a preparar y solicitar acreditaciones. Con las directrices se pretende en especial ayudar a los proveedores de EFP a: solicitar la acreditación de programas de estudio en servicios de hostelería y restauración, planificar y ejecutar procedimientos de autoevaluación antes de la solicitud de acreditación, formular políticas y procedimientos de aseguramiento de la calidad adecuados a su respectivo contexto, identificar buenas prácticas e intercambiar información y experiencias, debatir y cooperar con otras empresas y proveedores de EFP en el campo de los servicios de hostelería y restauración.

Última visita a la página: 05/2006.
<http://www.edu.fi/julkaisut/accreditationverkko.pdf>

SE **Vägledaren: I utbildning och arbetsliv. [Orientación: formación profesional y vida laboral.]**

Sveriges Vägledarförening, SVF;
Njurunda: SVF, 2006-
ISSN 0347-4771;

Se trata del boletín de la Asociación de Asesores de Suecia (SAGC), organización sin ánimo de lucro fundada en 1975, cuyos objetivos son: influir en la sociedad con el fin de erradicar las injusticias en los ámbitos educativos y profesionales, y promover los derechos de toda la población a las oportunidades en el ámbito de la educación, la formación y el trabajo. Promover el análisis y el debate sobre cuestiones relativas a la orientación educativa y profesional. Mejorar la orientación educativa y profesional en lo que respecta a contenidos, ética, métodos y organización. Promover la investigación sobre orientación educativa y profesional. Apoyar a los miembros de la asociación en otras materias fundamentales ajenas a las

que pueden someterse a la acción de los sindicatos. Fomentar la cooperación entre todos los asesores. Procurar activamente la cooperación entre otros países en cuestiones que atañen a la orientación educativa y profesional.

UK A European inventory on validation of non-formal and informal learning / John Konrad
[Inventario europeo de validación de la formación no formal e informal].

ECOTEC Research and Consulting;
Birmingham: Ecotec, 2006

Los estudios sobre la identificación y la validación de la formación no formal e informal en Malta se encuentra aún en una fase embrionaria: sigue existiendo una brecha entre la política declarada y escrita, y el proceso de ejecución. El interés fundamental de la Administración y las entidades privadas consiste en la adquisición de capacidades al margen del sistema formal de educación únicamente con fines de empleabilidad, y el reconocimiento de la educación y la formación no formal e informal es un proceso que no se ha vinculado aún a la validación y la acreditación.

Última visita a la página: 05/2006.

http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf

International Journal of Action Research

Praise for „International Journal of Action Research“

Orlando Fals Borda, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

To me, the journal is at the forefront of our field, and it helps me in understanding certain theoretical problems we are experiencing here in Latin America. Moreover I appreciate, that "International Journal of Action Research" is providing a forum for a North - South dialogue, which we all need so urgently.

Davydd Greenwood, *Cornell University, Ithaca, N.Y.*

The International Journal of Action Research is a unique resource for action researchers. ... The journal is masterfully edited.

Björn Gustavsen, *Work Research Institute, Oslo*

The International Journal of Action Research is a valuable contribution to the growing discourse on action research. It has its roots in the industrial democracy movement, which initially centred in Tavistock and then took roots in Norway in the 1960s. For the contemporary discourse to be fruitful, this mix of the new and the historical is a necessity.

Selected Highlights IJAR, vol 2, 2006

Olav Eikeland: Phronêsis, Aristotle, and Action Research (1)

Klaus Dörre, Klaus Kraemer, Frederic Speidel: The increasing precariousness of the employment society: driving force for a new right wing populism? (1)

Marianne Kristiansen, Jørgen Bloch Paulsen: Involvement as a dilemma Between dialogue and discussion in team based organizations (2)

Björn Gustavsen: Learning Organization and the process of regionalisation (3)

Editors

Richard Ennals, *Kingston University*; Werner Fricke, *Institute for Regional Cooperation, Wieren*, Editor-in-chief; Øyvind Pålshaugen, *Work Research Institute, Oslo*

To submit relevant articles, please contact: Dr. Werner Fricke, Unter den Eichen 31, D - 29568 Wieren, Germany. Phone ++49 5825 831 9080, e-mail fricke.irc@t-online.de

Subscription rate € 54,-

For delivery outside Germany an additional € 6,- are added. Single issue € 24.80

Subscriptions and information: Hamppp@RIVverlag.de

Further information and free Downloads at www.Hamppp-Verlag.de

Últimos números en español

Nº 36/2005

Artículos de investigación

- ¿Hacia el modelo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”? (Alain d'Iribarne)
- La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto (Anke Grotlüschen)
- Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia (Bernhard Buck)
- El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes (Bénédict Gendron)
- Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana (Lucian Ciolan und Madlen Şerban)
- Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas (Pascaline Descy, Katja Nestler y Manfred Tessaring)
- Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional: una visión personal (George Psacharopoulos)

Nº 37/2006

Artículos de investigación

- Oferta de capacidades profesionales TIC en el Reino Unido y Alemania: respuesta de las empresas a las necesidades de cualificación (Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- El concepto de cualificación y su construcción social (Mike Rigby, Enric Sanchis)

Análisis de las políticas de FP

- El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa (Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España (Rafael Merino)
- La combinación formación – trabajo. Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial (Alison Fuller)
- Observatorios del empleo y la formación profesional en el Magreb: ¿Instrumentos para la reorientación del mercado de trabajo y la FP? (Bernard Fourcade)

Panorama temático

- Formación y ciudadanía en organizaciones. Resultados y perspectivas de investigaciones realizadas dentro del IV y V Programa Marco de la UE (Massimo Tomassini)

Artículos de investigación

- Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios
Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua
(Arthur Schneeberger)

- Comprender la formación electrónica: ¿una oportunidad para Europa?
(Gabi Reinmann)

Análisis de las políticas de FP

- Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el mercado
(Josep F. Mària i Serrano)
- Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo
(Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Estudios de caso

- Europass-formación Plus: Practicert
(Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- ¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad?
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Creación de un programa de formación de aprendices en Siria: abrir puertas al cambio
(Rebecca Warden)



Fecha	
Firma	

Remita por favor la hoja de pedido al distribuidor apropiado

- ☐ Sí, deseo suscribirme a la Revista Europea de Formación Profesional
(3 números, EUR 25 más IVA y gastos de envío)
- ☐ Envíenme por favor los siguientes números de la Revista Europea de Formación Profesional
al precio simbólico de EUR 12 por ejemplar (más IVA y gastos de envío)

Número	
Idioma	

Indique por favor claramente apellidos, nombre y dirección en letras de imprenta.

Apellidos	
Nombre	
Organización/ Depto.	
Calle/No.	
Distrito postal/ Ciudad	
País	
Correo electrónico	

Revista Europea de Formación Profesional

Convocatoria de presentación de artículos sobre la cuestión temática de: la evaluación, el reconocimiento / la validación y la certificación de aprendizaje informal / conocimientos / competencias

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el Redactor jefe, Éric Fries Guggenheim, a través del correo electrónico: eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu, en el número (30) 23 10 49 01 11, o el fax (30) 23 10 49 01 17.

Se pueden encontrar definiciones de aprendizaje informal y no formal en el informe del CEDEFOP "The learning continuity: European Inventory on validating non-formal and informal learning". La cuestión se debatió durante la segunda mitad del siglo XX y se ha retomado recientemente debido a dos razones principales:

la reducción de los recursos naturales y la búsqueda de alternativas, en concreto de conocimiento;

la consideración de la formación permanente a lo largo de toda la vida como un medio de mejorar la situación de las personas.

La UE fomenta el aprendizaje informal y no formal de diversas maneras y, en particular, mediante la validación. En algunos países europeos se han creado sistemas de evaluación, reconocimiento y certificación del aprendizaje informal para aumentar el caudal de conocimiento explícito y permitir su utilización. Ello debería contribuir tanto a que las personas mejoren su situación social y su bienestar personal y vean aumentada su empleabilidad, como a fomentar el aprendizaje y la adquisición de conocimiento continuos. No obstante, tal como se afirma en el informe del Cedefop, las estrategias de validación del aprendizaje no formal e informal en los niveles secundario y terciario siguen siendo predominantemente experimentales.

El objetivo de la cuestión temática consiste en avanzar más allá del informe del Cedefop citado. Acogeríamos con particular satisfacción las propuestas de investigadores y otras personas que hayan examinado y evaluado el modo en que los sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal establecidos funcionan en la práctica. Así pues, los artículos podrían versar sobre temas como:

- las actitudes de diversos grupos sociales, organizaciones e interesados frente a la evaluación, el reconocimiento y la certificación del aprendizaje no formal e informal (ERCANFI). el origen de dicha terminología. dónde se emplea y quién la emplea.
- la estructura y el funcionamiento de los sistemas nacionales en materia de ERCANFI;
- la función de las normas nacionales de cualificación y la modularización de los programas de educación y formación en materia de ERCANFI;
- la aplicación del concepto de ERCANFI en sociedades y otras organizaciones;
- la relación entre la educación y la formación formales y ERCANFI;
- Las repercusiones sociales, profesionales, personales y económicas de ERCANFI;
- la transformación educativa necesaria para responder a los nuevos desafíos (todos los niveles teóricos y empíricos, niveles estructural y organizativo, representación de agentes, etc.).

Se admiten diversos enfoques y formas:

- análisis políticos de contextos de valor, actitudes de los interlocutores sociales y otros interesados, diseños de sistemas, funcionamiento, rendimiento y resultados de los mismos;
- análisis cuantitativos centrados en el funcionamiento de los sistemas en cuanto a sus incorporaciones, la estructura de los solicitantes, su éxito en el proceso de "ERCAI", las repercusiones en la educación, la movilidad del empleo y los salarios, la actitud y la opinión de los participantes, etc.

- estudios de caso y evaluación centrados en los ámbitos nacional, sectorial, organizativo y otros;
- discursos basados en las publicaciones especializadas o en la investigación empírica que traten cuestiones críticas y aporten soluciones ciertas, etc.

Querríamos alentar especialmente la redacción de artículos que adopten una estrategia comparativa con respecto a "ERCANFI", a saber, los que comparen sistemas nacionales, soluciones sectoriales o casos identificados en diversos Estados miembros de la UE, y aquéllos que comparen las soluciones de los países comunitarios con las de países extracomunitarios. Se concederá prioridad a los artículos que se centren en la educación y formación profesionales. ■

ANÁLISIS TEMÁTICA

La TIC en la educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática?

Helen Drenoyianni

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales nacionales y sectoriales

Simone Kirpal

La formación comportamental de los Directivos Superiores en la Administración pública portuguesa

César Madureira

Método de las ciencias de la formación profesional para la identificación precoz de necesidades en materia de cualificación

Georg Spöttl, Lars Windelband

Análisis económico de la continuación de estudios de los diplomados de carreras técnicas cortas de la enseñanza superior francesa

Bénédicte Gendron

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

Desempleo juvenil. Perfiles de una reflexión psicosocial

Margrit Stamm

ESTUDIO DE CASO

Desarrollo profesional de una profesora: la formación para el cambio en la aplicación del trabajo experimental

Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira



Centro Europeo para el

Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

Correo electrónico: info@cedefop.europa.eu

Espacio internet informativo: www.cedefop.europa.eu

Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr



Oficina de Publicaciones

Publications.europa.eu

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)

Por ejemplar EUR 12

Subscripción anual EUR 25