

CEDEFOP

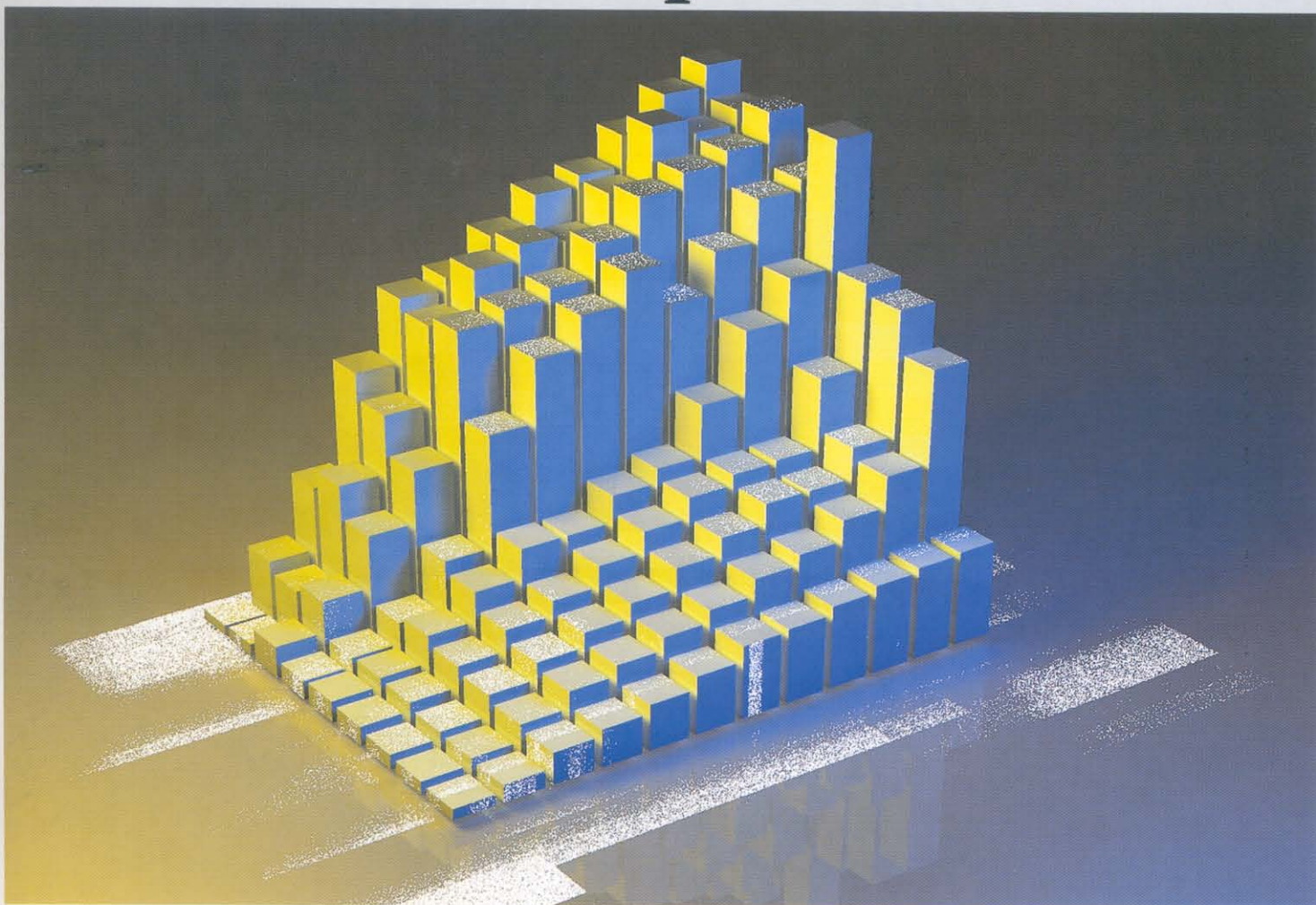
Nº 5 mayo – agosto 1995/II ISSN 0258-7483

FORMACIÓN PROFESIONAL

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



La generación de competencias en la empresa





Editorial

Desde hace muchos años, y en la mayor parte de los países europeos, tanto la investigación como las políticas prácticas conceden una gran importancia al papel de la empresa como ofertora de formación profesional.

Los motivos más frecuentes que hacen acrecentarse el papel de la empresa se han analizado en numerosas ocasiones y son ya muy conocidos: puede tratarse de transformaciones tecnológicas, de cambios en la organización del trabajo, del aumento del paro, o simplemente de que se pretenda conscientemente una contribución de la formación a la competitividad de la economía.

Sin embargo, las formas que adopta la intervención de la empresa en el proceso de formación son muy variadas. También presentan características nacionales, lo que resulta lógico teniendo en cuenta las particularidades de cada sistema de formación profesional.

De esta manera, en diversos países la intervención de la empresa y más generalmente de las organizaciones profesionales en la definición de los objetivos y contenidos de la formación profesional ha sido y sigue siendo un tema central. Un aspecto de esta cuestión son los métodos de reglamentación de las formaciones basadas en una concertación eficaz entre los protagonistas del mundo económico y los del mundo de la formación, en particular en los países que, como Francia, poseen un sistema de formación fundado en gran medida sobre la enseñanza formal impartida en centros escolares gestionados por el estado. Gran Bretaña ha dado una respuesta diferente, efectuando una codificación de las competencias y una certificación de las mismas independientes en sí del proceso de formación, y en las cuales las empresas desempeñan un papel esencial. El objetivo es pues dar a los protagonistas de la formación, ya sean empresas u organismos de formación, referencias que mejoren la eficacia del mercado de trabajo y permitan a los organismos de formación orientar sus programas y sus vías de formación.

Sin lugar a dudas, otra cuestión esencial es la de la intervención de la empresa dentro del propio proceso de formación profesional. La empresa como **lugar de formación** constituye el tema de este número de nuestra Revista europea de la formación profesional. Se trata de un tema ya muy „clásico“ que con frecuencia se ha tratado bajo la perspectiva de la eficacia de las formaciones alternas, en comparación con las formaciones exclusivamente escolares. Pero este enfoque no será el de este número, en el que abordaremos el papel de la empresa en la formación desde otro ángulo.

Todos los artículos se plantean una cuestión común: ¿Qué es lo que permite dentro de la empresa desarrollar con eficacia los conocimientos y las capacidades de los asalariados? o bien, ¿cuáles son las condiciones internas en una empresa susceptibles de garantizar que la formación „a pie de obra“, la formación informal o las formaciones formales por iniciativa de la empresa permitan efectivamente obtener competencias útiles para la misma? Una empresa no se compone únicamente por puestos de trabajo y actividades de formación. Consiste también en una organización, con métodos de gestión, un sistema de movilidad y formas de contratación, etc., es decir, cada una de las diferentes dimensiones de la empresa puede ejercer una influencia sobre los procesos de aprendizaje de la mano de obra y por tanto sobre la constitución de las competencias de los asalariados. De esta manera, una empresa, al igual que toda organización, no consiste simplemente en un modo de coordinación de las actividades de sus miembros, sino que da lugar también a una forma particular de organización del aprendizaje para cada uno de sus individuos, y ello tanto en organizaciones tayloristas como en nuevas formas de organización. La empresa constituye también un lugar de adquisición de capacidades y conocimientos que superan a los poseídos individualmente por cada asalariado: por ello, se habla de las capacidades o las profesiones de una empresa.



Esta reflexión sobre el papel de la empresa en los procesos de aprendizaje y en la formación no es en absoluto exclusiva: se está desarrollando en la mayor parte de los países europeos. Los franceses hablan de organización „qualifiante“ y los ingleses de „learning company“, recogiendo así un término propio de las ciencias de la gestión y del desarrollo de los recursos humanos. Ya no se dedica la atención exclusivamente a la formación de carácter formal, sino también a los aprendizajes más difusos y más difíciles de incorporar, pero que también son muy importantes desde el punto de vista de la competitividad de la empresa. Los análisis efectuados enfocan sobre todo las múltiples condiciones en las que se efectúa el trabajo individual y colectivo y que pueden facilitar, obstaculizar o estructurar los aprendizajes, o incluso provocar la exclusión: la movilidad, las clasificaciones profesionales, la autonomía en el trabajo, los alicientes, etc...

Se trata sin duda de un tema nuevo que se diferencia de una visión de aprendizaje basada en la existencia de profesiones bien definidas y en torno a las cuales se organizan formaciones reglamentadas o no. Así, el artículo de U. Teichler sitúa el papel de la empresa y de la profesión dentro de la organización de las formaciones en Alemania y Japón.

En este número encontraremos también diversas concepciones de la empresa y de su papel en cuanto a la formación:

□ la empresa como protagonista de la formación, esto es, como organismo que define objetivos y que aplica medios específicos de formación, en el caso de la reparación de automóviles (G. Spöttl) y de la compañía Rover (J. Berkeley)

□ la empresa como lugar de aprendizaje, sobre todo en los artículos de J. Onstenk y G. Dybowski;

□ la empresa autoformativa, sobre todo los artículos procedentes de autores franceses (P. Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet, T. Collin y B. Grasser).

La lectura de estos artículos permite una nueva visión de los procesos de aprendizaje resultantes de la actividad del trabajo práctico dentro de una empresa. Ya no se trata simplemente de considerar el aprendizaje en el puesto de trabajo como un resultado de la actividad de trabajo individual, aun cuando se efectúe en ocasiones bajo un tutor: la construcción de las competencias debe considerarse no sólo como un resultado de acciones de formación sino también como un hecho organizativo, como un producto de la cooperación entre diversos individuos.

Jean-François Germe



La generación de competencias en la empresa

Una visión del debate en Francia

La organización formativa y el modelo de las competencias:

¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes? 5

Philippe Zarifian

« (...) tanto a nivel de forma como de contenido de los aprendizajes, nos enfrentamos a considerables cuestionamientos, y es al comenzar a responderlos cuando nacen las organizaciones formativas.»

Organización formativa, coordinación y motivación 11

Louis Mallet

¿Podrían permitir también las organizaciones muy reglamentadas „los nuevos aprendizajes“? ¿Pudiera ser que la organización autoformativa significase simplemente una forma nueva de control y de motivación?

Organización autoformativa y movilidad

Los técnicos de explotación en la química 18

Myriam Campinos-Dubernet

«Las transformaciones introducidas en Francia en el funcionamiento del mercado interno no nos parecen en absoluto indiferentes en cuanto al futuro de la organización autoformativa.»

Las clasificaciones y las nuevas formas de organización del trabajo:

¿cuáles son las posibles articulaciones? 27

Thierry Colin; Benoît Grasser

La difícil negociación de los sistemas de clasificación, entre la innovación y las obligaciones

Otra concepción del proceso de aprendizaje

El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio

en la organización de la industria de transformación 34

Jeroen Onstenk

«(...) no sólo las empresas avanzadas de alta tecnología (...) pueden dar pasos hacia una organización que promueva las cualificaciones de sus trabajadores, sino también empresas en que el control de procesos es relativamente bajo.»

El aprendizaje profesional en el contexto de procesos fabriles

de innovación. Implicaciones para la formación profesional... 43

Gisela Dybowski

Las transformaciones del trabajo y de las cualificaciones llevan a replantear y reorganizar los procesos de aprendizaje y el papel de los formadores.



Innovación de los modelos de formación: el caso del sector de reparación de automóviles

Conceptos innovadores de formación profesional continua como respuesta a los retos al sector posventa en la industria europea del automóvil

49

Georg Spöttl

Los cambios en el sector de la reparación de automóviles van acompañados de un desarrollo de la formación continua particularmente rico en innovaciones.

La formación en la empresa y el sistema de formación: el „caso Rover“ en el Reino Unido

En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial

58

John Berkeley

Las escuelas «necesitan un 'lugar de trabajo vinculado al plan de estudios', orientado específicamente a la obtención de resultados educativos planificados.»

Los sistemas de cualificación y de socialización profesionales: una comparación Alemania-Japón

Formación e iniciación al empleo en Japón

Impresiones de una comparación germano-japonesa

67

Ulrich Teichler

No son tanto las exigencias concretas de cualificación lo que distingue a los sistemas de cualificación y de socialización profesionales de los dos países, sino los conceptos fundamentales en los que se basan: la profesión en Alemania, y la empresa en Japón.

Lecturas

Selección de lecturas

75

Recibido en la redacción

90



La organización autoformativa y el modelo de las competencias:

¿Qué motivos?

¿Qué aprendizajes?

Nuestra intención no es tratar de decir qué es o qué podría ser una organización autoformativa, lo que ya hemos hecho en otro lugar (1), sino más bien retroceder hacia las cuestiones subyacentes a esta temática.

Podemos definir la organización autoformativa de la manera más simple posible: una organización que favorece por su propia estructura el aprendizaje profesional, una organización que permite aprender. Pero esta definición es sin duda alguna insuficiente para definir lo que en la actualidad está en juego. En efecto, desde hace mucho tiempo se ha esperado de la organización que genere lo que en economía se llaman efectos de aprendizaje. Ya desde Adam Smith surgió el concepto de que una misma serie de movimientos repetidos sin cesar debían, según él, favorecer la adquisición de una gran destreza en este terreno. Adam Smith consideraba que esta repetición y especialización de los movimientos llevaría al obrero, buscando cierta comodidad y eficacia para ejecutar esta serie, a imaginar importantes mejoras técnicas para su realización.

La nueva cuestión, si es que hay alguna cuestión nueva, no consiste pues en la búsqueda de efectos de aprendizaje, o en la creación de una organización simplemente «autodidacta» (2), sino en aclarar los motivos por los que este tema sale nuevamente a la superficie, y en la nueva naturaleza de los aprendizajes.

1. Razones de la reaparición del tema de la organización.

Las ventajas de la cooperación.

Quienes dirigen en la actualidad las investigaciones en las empresas, al menos en las que tienen intención de renovar sus organizaciones y sus formas de gestión, están impresionados de la importancia que se da a la cooperación.

Bien es cierto que este término apenas se emplea como tal, es como si se vacilara en utilizarlo. Pero, a pesar de los sutiles rodeos del lenguaje, se trata realmente de ello, de actuar juntos. Los ejemplos concretos son numerosísimos:

□ Se realzan los méritos del trabajo colectivo en el taller, de los equipos autónomos, colectivamente responsables de la consecución de objetivos, que se autoregulan y se autocorresponden para asumir esta responsabilidad.

□ Se habla de la descompartimentación entre las funciones, de las interacciones, del diálogo entre servicios que con anterioridad se ignoraban. El modelo de la «coordinación horizontal» gana terreno y viene a chocar con esquemas asociados al reparto funcional de la empresa.

□ Se desarrollan organizaciones por proyecto o, más modestamente, grupos de avance multi-oficios, que permiten, a los diferentes oficios y a los expertos en di-

Philippe Zarifian

En la actualidad es profesor universitario de Sociología en la Universidad de Marne la Vallée, Decano del Colegio de Ciencias Sociales y Director de Investigación del LATT: laboratorio asociado a la dirección de investigación del ENPC y asociado al CNRS.

En este artículo el autor se pregunta sobre las razones que han puesto de actualidad el tema y la práctica de la organización autoformativa. Encuentra tres tipos de razones: la importancia que se da a la cooperación en el trabajo, los problemas planteados por la tendencia a la exclusión de una parte de la población asalariada y de la juventud, y la inestabilidad de las alternativas de organización. Se demuestra que la organización autoformativa no puede contentarse con ser simplemente «autodidacta». Conviene desarrollar nuevos dispositivos de aprendizaje que superen e integren el recurso a la experiencia profesional y la formación escolar.

1) Se puede remitir a: Philippe Zarifian, «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante», revista Education Permanente, n° 112, Paris, octubre 1992.

2) De aquí la ambigüedad de la expresión: «learning organization».



«La nueva cuestión, si es que hay alguna cuestión nueva, no consiste pues en la búsqueda de efectos de aprendizaje, o en la creación de una organización simplemente «autodidáctica», sino en aclarar los motivos por los que este tema sale nuevamente a la superficie y en la nueva naturaleza de los aprendizajes.»

«Quienes dirigen en la actualidad las investigaciones en las empresas, (...) están impresionados de la importancia que se da a la cooperación.»

«Aunque es cierto que no siempre se aprecian bien las desventajas de estas cooperaciones, es decir las nuevas separaciones que corren el riesgo de generar (...)»

«Las razones para «ponerse a cooperar» son hoy en día tan sólidas como en el pasado lo eran las razones para «separar y aislar».»

ferentes materias, trabajar en paralelo, de manera simultánea y convergente.

□ Se pretenden racionalizar los procesos transversales (por ejemplo el proceso que va desde la recepción de un pedido hasta su entrega) y descubrimos que los mayores aumentos de productividad se consiguen con la mejora (y la reducción) de las instancias intermediarias entre los distintos eslabones del proceso.

□ Se experimenta el paso de la subcontratación a la asociación, esto también basado en una intensificación de los intercambios y la realización de trabajos en común, en busca de relaciones de confianza, estables y duraderas.

□ Se dibujan nuevos perfiles jerárquicos, en los que se valoran las capacidades de escuchar, de estimulación y de diálogo.

□ Se esperan en lo sucesivo técnicos especializados en una materia que sepan comprender los problemas de las otras, que den asistencia, instruyan y comprendan lo que verdaderamente es prestar un servicio.

□ Se incentiva la actitud favorable a la relación cliente-proveedor: saber lo que el otro (el cliente) espera de lo que se le hace y cómo lo recibe.

En pocas palabras: Es el «actuar juntos», en todas las direcciones, lo que parece encontrarse en los discursos y, al menos parcialmente, en los hechos, en la consolidación de las nuevas organizaciones. Aunque es cierto que no siempre se aprecian bien las desventajas de estas cooperaciones, es decir las nuevas separaciones que corren el riesgo de generar.

□ Cuando se desarrollan grupos autónomos ¿habrá que pensar en los riesgos de que estos grupos se replieguen sobre sí mismos, cuestionando solidaridades implícitas que existían con anterioridad en los talleres?

□ Cuando se «descompartimentan» las funciones, ¿habrá que pensar en la identidad de los oficios y en los aspectos de relativa autonomía que de este modo se desestabilizan? ¿Da la coordinación hori-

zontal a cada uno la posibilidad de encontrar un lugar que considere bueno? Planteemos la cuestión por ejemplo a los profesionales de mantenimiento, y con frecuencia nos sorprenderemos de que «se resistan».

□ Cuando se ponen en marcha organizaciones por proyecto, como por ejemplo en el sector del automóvil, y se hacen retroceder las elecciones y decisiones más importantes a un punto situado antes del lanzamiento del proyecto ¿estamos seguros de que no se coloca a las personas de más abajo en una situación de dependencia aún más fuerte? Cuando la organización por proyecto acerca a los participantes a la concepción de los productos y de los procesos ¿se asocian realmente a esta cooperación los trabajadores de las fábricas...?

De todas formas, a pesar de las numerosas reservas que sin duda una mente despierta puede plantear, nos parece que el modelo de la «cooperación» gana terreno y se convierte en un nuevo referente cultural para los organizadores, que sustituye, al menos en cuanto a su dominancia, al modelo de la separación de tareas y responsabilidades.

Las razones para «ponerse a cooperar» son hoy en día tan sólidas como en el pasado lo eran las razones para «separar y aislar». Estas razones han adquirido un cierto nivel de trivialidad, trivialidad que les da firmeza, en cierto modo, pero que con frecuencia impide profundizar más en el análisis de los procesos de cooperación. Citaremos dos de estas razones trivializadas:

La reactividad: una organización reactiva es una organización que sabe reaccionar rápido y bien, de manera adecuada, a un cambio en el entorno económico, y esta cualidad se muestra especialmente valiosa, en estos momentos en que la inestabilidad y la incertidumbre caracterizan las formas actuales de crecimiento. Reaccionar rápido y bien es hacer circular rápidamente la información en las redes horizontales, acercar el análisis de los problemas a la toma de decisiones y a la acción, procurar que las (re)acciones de los diferentes trabajadores de la empresa sean convergentes, son buenas razones para descentralizar y cooperar.



La integración: tanto si surge de la configuración de los sistemas técnicos o si se debe a la racionalización y tensión de los flujos, la integración hace objetivamente más interdependientes a las diferentes actividades de la empresa y exige, de alguna manera, una intensificación de los intercambios entre aquellos que asumen estas actividades. Pensemos por ejemplo en lo que corresponde a una organización con flujo tenso en una empresa como la SNECMA que intenta reducir su ciclo de fabricación tanto en el interior de sus fábricas como en el conjunto de su red de proveedores. Habría allí una buena razón para hacer converger las acciones, estructurar los encuentros de los componentes de los motores y desarrollar el sentido de interdependencia entre un número elevado de trabajadores.

Pero ¿valoramos plenamente lo que implica la cooperación? Es aquí donde el tema de la organización formativa comienza a adquirir un sentido: es una puesta en contacto de diferentes saberes, de opiniones y de intereses que se han formado de manera separada, o incluso opuesta, en la organización que heredamos, saberes que en lo sucesivo deberán desarrollarse en la relación y la comunicación, y ya no en el aislamiento, la especialización estricta y la autoregulación.

La organización se vuelve autoformativa en el momento en que autoriza y favorece esta puesta en relación, permite a cada participante aumentar sus competencias en el contacto social con los otros oficios y/u otras categorías sociales, y esto en función de necesidades que afectan directamente a los buenos resultados del funcionamiento productivo.

La tendencia a la exclusión...

Uno de los riesgos principales de las «nuevas organizaciones» y en particular de aquella que insiste en la cooperación y el incremento de competencias, es que se manifiestan como máquinas temibles de seleccionar y excluir.

Un trabajador que durante 20 ó 30 años haya «funcionado», puede verse brutalmente declarado «incompetente» y empujado hacia la salida, o, de manera más dulce pero de igual resultado, marginado

en la organización del trabajo y situado fuera de los circuitos y formas de la modernización. A esta expulsión del circuito no están expuestos solamente los adultos en actividad sino, por un principio idéntico, también los jóvenes que salen del sistema educativo sin titulación o considerados por los empresarios como «con titulación insuficiente»: estos serán declarados socialmente «incompetentes», incluso sin haber podido demostrar de lo que son capaces. Es pues una paradoja que las «nuevas organizaciones» puedan ser ensalzadas por las oportunidades que ofrecen para acceder a mayores cualificaciones, pero puedan también degradar de manera absoluta la situación de una parte notable de los individuos.

Si admitimos la importancia de esta cuestión, debemos evitar una visión puramente «economista» de la organización formativa y pensar que debe permitir responder al reto siguiente: cómo transformar las competencias de los asalariados partiendo de lo que son, con la diversidad de sus trayectorias y sus experiencias, de tal manera que puedan participar ampliamente en el montaje y desarrollo de las «organizaciones cooperativas».

Volviendo a la primera definición de organización autoformativa: se trata de adquirir competencias en la organización, pero de una manera no trivial y que en gran medida hay que inventar (3), porque la cuestión planteada es ella misma novedosa.

La inestabilidad de las opciones organizativas.

La imagen que, durante todo el periodo de dominación del taylorismo, se hacían de la organización los cuadros superiores de las empresas se basa en el postulado según el cual es posible crear una estructura que resista al tiempo, que sea indiferente a la duración, al desgaste, a los cambios de contexto. Es lo que de cierta manera daba la idea de «organización científica», construida según leyes relativamente inmutables.

Esta visión perdura todavía. Es así como muchos cuadros de grandes empresas, asistidos por consultores especializados en este terreno, creen poder definir los

«¿(...) valoramos plenamente lo que implica la cooperación? Es aquí donde el tema de la organización formativa comienza a adquirir un sentido (...)»

«Uno de los riesgos principales de las «nuevas organizaciones» y en particular de aquella que insiste en la cooperación y el incremento de competencias, es que se manifiestan como máquinas temibles de seleccionar y excluir.»

«La imagen que, durante todo el periodo de dominación del taylorismo, se hacían de la organización los cuadros superiores de las empresas se basa en el postulado según el cual es posible crear una estructura que resista al tiempo (...). Esta visión perdura todavía. (...) Pero tales presuposiciones (...) son muy discutibles (...)»

3) Uno de los grandes méritos de la Misión «Nuevas cualificaciones» en Francia, había sido abordar este problema y experimentar nuevas soluciones, tanto para los jóvenes como para los adultos.



«La organización autoformativa, como favorecedora a la vez de la adquisición de competencias en la organización y sobre la organización, se sitúa en una dialéctica muy singular, muy novedosa en este sentido. ¡Debe permitir en su seno los aprendizajes sobre ella misma!»

«La rutina (...) sigue estando presente, pero no pensamos que pueda jugar en lo sucesivo un papel relevante en los aprendizajes».

«La reglamentación fue, a su manera, una segunda forma de aprendizaje (...). Pero (...) los métodos, procedimientos y escalas, definidos de esta manera están cada vez más desfasados (...)»

«objetivos de las organizaciones» a 3 ó 5 años y deducir el camino que permitirá pasar de la organización actual a esta nueva configuración que se supone será de nuevo estable. Pero tales presuposiciones son muy discutibles:

□ ¿Quién dice que la situación (económica, técnica, social) de aquí a 3 ó 5 años corresponderá a la que hoy en día se cree poder anticipar? Fijando el objetivo y el camino del cambio organizativo sobre esta meta, se corre el enorme riesgo de tener que abandonar en el transcurso del camino los objetivos que se habían fijado y hacer inútiles los esfuerzos realizados, a menudo considerables.

□ Al «acometer» el cambio a partir de una meta definida por algunos expertos, se sitúa a la mayoría de los asalariados en una situación fundamentalmente pasiva: se les pide que se incorporen a un proceso que ellos no han pedido, cuyo sentido y alcance comprenden mal y que se les impone sin una auténtica elección. El resultado será (es) una multiplicidad de comportamientos: ciertos asalariados jugarán el juego, intentarán aprovechar las nuevas oportunidades que este cambio (aunque sea impuesto) les ofrece, otros por el contrario frenarán, resistirán o dejarán pasar el carro, a la espera de días mejores.

En cualquier caso, el cambio conducido hacia el objetivo, al poner a las personas en la tesitura de seguir o de resistir, no favorece el aprendizaje de la cuestión esencial que es la organización misma. Se pone a los asalariados en (hacia) una nueva organización, pero no se les permite aprender lo que es una elección organizativa.

Es sólo a partir del momento en que se renuncia a la ficción de una estructura estable y se acepta cuestionar de nuevo un esquema rígido, cuando se comienza a ver el interés:

□ de una definición de la organización, no principalmente en términos de estructura, sino en términos de potencial de evolución,

□ de una implicación de los asalariados en la concepción de un cambio que no tenga como principal referencia una

«meta», sino el análisis de situaciones móviles.

Esto implica que los asalariados adquieren una competencia sobre la organización, una verdadera cultura organizativa, base para su capacidad de sacar adelante estos análisis y evoluciones.

La organización autoformativa, como favorecedora a la vez de la adquisición de competencias en la organización y sobre la organización, se sitúa en una dialéctica muy singular, muy novedosa en este sentido. ¡Debe permitir en su seno los aprendizajes sobre ella misma!

Esto con seguridad no lleva a un acercamiento empírico. Todo lo contrario: una concepción semejante de la organización supone fuertes principios, que llevarán mucho más a modalidades de aprendizaje organizativo compartido que a nuevos esquemas de estructura. Por ejemplo, es mucho más importante definir lo que implica avanzar en la adquisición de autonomía, que intentar dejar fijado lo que debe ser un equipo autónomo.

¿La naturaleza de los aprendizajes?

Habiendo pasado revista a los tres tipos de motivos para crear organizaciones autoformativas, hemos hablado ya implícitamente de la naturaleza de los aprendizajes.

La rutina, es decir la incorporación a base de experiencia de esquemas de acción susceptibles de ser reproducidos jugó un papel considerable en el funcionamiento industrial. Sigue estando presente, pero no pensamos que pueda jugar en lo sucesivo un papel relevante en los aprendizajes. Las razones son numerosas: una parte creciente de las acciones rutinarias se incorporan en los sistemas técnicos automatizados y en los programas informáticos, escapando al trabajo humano; las situaciones, en un contexto muy inestable y evolutivo desde todos los puntos de vista, permiten cada vez menos apoyarse sobre la rutina; las rutinas mismas se convierten en objeto en cuestión bajo una perspectiva de «progreso continuo». Esto no desacredita la experiencia desarrollada por los asalariados, sino que obliga a pensar de nuevo en su construcción.



La reglamentación fue, a su manera, una segunda gran forma de aprendizaje. Permitía organizar y formalizar la construcción de un saber sobre el trabajo y la producción en las oficinas de estudios y de métodos. Pero este tipo de capitalización ha entrado en crisis: los métodos, procedimientos y escalas definidos de esta manera están cada vez más desfasados, no solamente con respecto a los conocimientos que de hecho se movilizan en la auténtica actividad de producción, sino en relación al carácter cada vez más «coyuntural», complejo y en parte imprevisible de los problemas que deberán resolverse durante la actividad concreta. Los problemas les surgen a los participantes directos y son ellos principalmente quienes les hacen frente. Las oficinas de estudios y de métodos no escapan a esta regla: su propia actividad se convierte en una producción de conocimientos establecidos a fuerza de las preguntas y los problemas que plantean los nuevos proyectos (de productos, de equipos, de procesos...) y de los que no se conocen más que una parte de las soluciones.

Por último, **la formación escolar** estructurada por asignaturas tiene y tendrá siempre un papel que desempeñar en la constitución de los conocimientos básicos. Pero se percibe cada vez con más claridad que:

□ el presupuesto positivista, que anima implícitamente a la mayoría de las enseñanzas, no se enfoca al enfrentamiento con las cuestiones reales de la producción. Las ciencias no son «exactas», son conjuntos de proposiciones que aspiran a la validez, pero discutibles, y es así como pueden progresar. Esto significa que la prueba de la práctica y la confrontación con otros contenidos del saber deben estar incuidos explícitamente en la propia formación científica (cualquiera que sea su nivel).

□ el concepto de «conocimientos básicos» es terriblemente incierto. ¿Cuáles son? ¿Cómo definirlos y enseñarlos? ¿Cuál sería por ejemplo el conocimiento básico necesario para un comportamiento de autonomía y de responsabilidad? ¿Tiene el sistema escolar algo que decir o que hacer en este terreno? y si es así ¿qué? Plantear la pregunta permite ver ya hasta qué punto el actual funcionamiento del

sistema educativo elabora mal la respuesta.

□ por último, todo el mundo sabe que las situaciones productivas movilizan toda una mezcla de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas. No solamente de disciplinas pertenecientes a las llamadas ciencias «prácticas» (mecánica, electricidad, electrónica, informática...), sino a las ciencias «prácticas» y a las ciencias humanas y sociales. ¿Cómo aprender de este entrecruzamiento y de esta maraña? ¿Están realmente adaptadas las formas escolares tradicionales para este tipo de aprendizaje?

Vemos que tanto a nivel de forma como de contenido de los aprendizajes, nos enfrentamos a cuestionamientos considerables, y es al comenzar a responderlos cuando nacen las organizaciones formativas.

Pero éstas tropiezan a la vez con la definición de su propio objeto (¿qué son esas «competencias» que deben aprenderse?) y con los modos de reconocimiento social de lo que así se ha adquirido. Se comprenderá así que, según nuestra opinión, las competencias sean inseparables de las situaciones productivas y no puedan reducirse al «saber hacer» adquirido por la experiencia.

Por un lado, las competencias pueden definirse como **la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas**, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución. Por otro lado, la adquisición de dicha comprensión supone establecer marcos de acción que aseguren una acumulación real de los conocimientos. Estos marcos se asocian más a un mecanismo de experimentación que a la experiencia, pero una experimentación llevada a cabo dentro de las propias situaciones productivas reales. Hay indicios de ello, aún parciales, en la puesta en marcha de los planes de estudios de situación que permiten examinar retrospectivamente los acontecimientos de la producción (los riesgos, las innovaciones), analizar su desarrollo y rectificar las condiciones en que se produjo⁴⁾, y que permiten a los asalariados, a la vez, valorar su experiencia de los acontecimientos y sus capacidades de deducción y de distanciamiento, con la comprensión inmediata de las causas y

« La formación escolar (...) tiene y tendrá siempre un papel que desempeñar en la constitución de los conocimientos básicos,» sin embargo se enfrenta a cuestionamientos considerables.

«(...) las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución.»

«(...) con un enfoque semejante de las competencias y de sus modalidades privilegiadas de aprendizaje, nos alejamos considerablemente de los sistemas de clasificación basados en el «contenido» de un puesto de trabajo, de un empleo, incluso ampliando su definición. Todo, o casi todo, está por inventar en este terreno.»

4) Hemos participado en la puesta en marcha de estos mecanismos en las fábricas de la empresa Danone-Francia.



razones de dichos acontecimientos, permitiendo un análisis crítico retrospectivo de la primera evaluación de la situación inicial.

Pero, con un enfoque semejante de las competencias y de sus modalidades pri-

vilegiadas de aprendizaje, nos alejamos considerablemente de los sistemas de clasificación basados en el «contenido» de un puesto de trabajo o de un empleo, incluso ampliando su definición. Todo, o casi todo, está por inventar en este terreno.



Organización formativa, coordinación y motivación

Desde hace algunos años, el concepto de organización formativa es objeto de numerosas investigaciones. Los puntos de partida de dichas investigaciones son variados y colaboran a la imprecisión del concepto: algunos trabajos o experiencias parten de preocupaciones sentidas por los gestores de las empresas, enfrentados por diversas razones a la necesidad de aumentar la eficacia de sus organizaciones de trabajo (1). Otros estudios se sitúan dentro de la problemática de las diferentes disciplinas: psicología del trabajo, sociología del trabajo y de las organizaciones, gestión científica, economía. Dentro de esta última disciplina se pueden distinguir varias corrientes: aquella que se interesa por las bases sociales de la competitividad, que intenta determinar cómo las nuevas circunstancias económicas (internacionalización de las condiciones de la competencia...) o sociológicas (evolución laboral, desarrollo de la educación ...) contribuyen a transformar las organizaciones, y que analiza sobre qué principios pueden construirse organizaciones eficaces en estos nuevos contextos (2). Otra corriente, muy influida por autores anglosajones, se interesa por los vínculos entre organización y aprendizaje. Desde los trabajos de Argyris y Schön sobre el aprendizaje en organizaciones se han desarrollado diferentes líneas de investigación, por ejemplo en Francia los trabajos sobre la organización por proyectos (3), o los que sitúan precisamente el concepto de organización formativa en el centro de la evolución de las organizaciones (4). Podemos asociar a esta corriente los estudios sobre la interrelación entre la economía y las ciencias del conocimiento. Por último, las nuevas formalizaciones microeconómicas del comportamiento de los participantes, aún cuando se pueden considerar derivadas de los trabajos de economistas neoclásicos, intentan integrar cada vez más elementos del colectivo de trabajo, mediante el análisis

de los mecanismos de cooperación, del impacto de los conocimientos colectivos y de la cultura de empresa sobre la eficacia de la organización (5).

La contribución que aquí se propone, resultado de los trabajos llevados a cabo por encargo del CEDEFOP en el marco del proyecto «Producción de cualificaciones»^(**), confirma las tres corrientes económicas mencionadas (6). El tema principal que cuestionamos es la eficacia de las organizaciones formativas, haciéndolo desde dos enfoques clásicos: ¿Se tratan eficazmente los problemas de coordinación dentro de este tipo de organización? ¿Encuentran respuesta en ella los problemas de motivación?

Evidentemente no se pueden plantear estas cuestiones sin hablar de los objetivos de la organización, que están ligados al entorno de la empresa. La eficacia de la organización no se puede juzgar de manera abstracta, sino en relación a los resultados esperados. Las características de la organización deben por tanto ser coherentes con sus objetivos (7).

Bajo esta perspectiva, no se puede separar la reflexión sobre las organizaciones formativas de la evolución del entorno económico y social de las empresas. La cuestión general planteada será en adelante: ¿Son capaces las organizaciones formativas de responder a las nuevas obligaciones de la empresa?

Fácilmente se aprecia cuán ambiciosas son las cuestiones planteadas. Nuestro objetivo será únicamente introducir el debate sobre estos dos temas: la coordinación y la motivación.

Antes de abordar estos puntos daremos nuestra definición del concepto de organización formativa, con el fin de delimitar en la medida de lo posible un campo



Louis Mallet
Director de
investigación en el
CNRS, y Director del
LIRHE*

En este artículo, de manera un poco provocadora, se rechazan dos hipótesis ampliamente admitidas y se proponen otras dos. Se rechaza la idea de que la autonomía en el trabajo sea necesaria para conseguir una coordinación más eficaz en las organizaciones complejas. Simplemente nuevos tipos de normas sustituyen a los antiguos. Se rechaza a continuación la idea de que la autonomía en el trabajo sea necesaria para que la organización sea formativa. Existen aprendizajes obligados que son eficaces.

En cambio se sugiere la idea de que la autonomía es un elemento capital de motivación interna, y que por tanto, si se desea hacer de la formación un factor de motivación interna, el desarrollo de la autonomía en el trabajo es ya una necesidad. Queda por saber en qué medida este debate es específicamente muy «franco-francés», estudiando las formas que puede adquirir en otros países de la Unión Europea.

* Laboratorio Interdisciplinario de Investigación sobre Recursos Humanos y Empleo, equipo asociado al CNRS, Universidad de las Ciencias Sociales Toulouse I

** Nota de la redacción: serie de estudios nacionales sobre «El papel de la empresa en la producción de las cualificaciones: efectos formadores de la organización del trabajo», en proceso de publicación.



«Consideramos (...) que una organización es formativa cuando implica posibilidades de aprendizaje para todos o parte de los individuos que la componen.»

«El caracter formador planteado aquí no se refiere a una actividad de formación en el lugar de trabajo separada de la actividad de producción, sino a una organización de la actividad productiva que comprenda elementos formadores.»

«Las oportunidades de aprendizaje pueden estar muy desigualmente repartidas en una organización.»

«Probablemente resulta difícil programar el que una organización sea permanentemente formativa.»

«No nos parece necesario enfrentar organización formativa y especialización de los individuos.»

con frecuencia mal demarcado. Concluimos con los vínculos entre organización formativa y reglamentación en el trabajo.

Organización formativa.

Deseamos definir aquí el término organización formativa de manera precisa y restrictiva. En primer lugar nos situamos a nivel del taller o del equipo de trabajo. No tratamos de las macroestructuras en el sentido de organización de la empresa, sino de microestructuras, en el sentido de organización del trabajo, de su reparto entre los individuos y de coordinación entre estos individuos.

Nos interesaremos de hecho por un aspecto determinado dentro de un concepto mucho más amplio. El citado estudio del CEDEFOP se centró prudentemente en los efectos formadores de la organización del trabajo, tema más limitado que la construcción de las organizaciones formativas. Esta limitación responde también a las especificidades nacionales: parece ser que la organización tayloriana «a la francesa» se caracterizó por una parte por una forma de división del trabajo que dejaba un gran espacio a la jerarquía, y por otra parte por el bajo nivel de formación de los asalariados (8). Francia es además un país en el que la tradición de formación formal en la empresa es también muy limitada. Por estas razones, el hecho de que procesos de aprendizaje no formal se incorporen en la organización del trabajo resulta interesante y específico.

Consideramos pues que una organización es formativa cuando implica posibilidades de aprendizaje para todos o parte de los individuos que la componen. Es necesario hacer las siguientes precisiones:

□ El caracter formador planteado aquí no se refiere a una actividad de formación en el lugar de trabajo separada de la actividad de producción, sino a una organización de la actividad productiva que comprenda elementos formadores. La adquisición o la revelación de nuevas competencias es un producto añadido de la actividad de producción y no puede tener lugar fuera de esta actividad. El aprendizaje no está formalizado como una actividad con una finalidad de formación

en sí misma. La formación es informal, lo que no quiere decir que sea accidental o no deseada. La actividad de aprendizaje no adopta las formas clásicas de la formación sino que está integrada en la actividad del trabajo.

□ Una organización no tiene estas características por azar. Nos interesarán las actuaciones de los participantes que, por diversas razones sobre las que volveremos, ejercen su acción sobre la organización para que incorpore estas posibilidades de aprendizaje.

□ Las oportunidades de aprendizaje pueden estar muy desigualmente repartidas en una organización. Diversos ejemplos de cambios organizativos que hemos observado nos muestran que estos cambios con frecuencia abren posibilidades para algunos, mientras que las cierran para otros. Cuando se cambia de organización el resultado global no tiene que ser forzosamente cero, pero esto no impide que haya ganadores y perdedores. Esto se cumple cuando los mismos individuos pasan de una organización a otra y aún más, aunque a veces se omite, cuando la evolución se acompaña de cambios de personas, los provoca o incluso se hace para provocarlos.

□ Probablemente resulta difícil programar el que una organización sea permanentemente formativa. Una mínima estabilidad en el reparto de las tareas es un factor de eficacia. Los procesos de aprendizaje mismos son discontinuos. Se puede por tanto pensar que las oportunidades de aprendizaje están desigualmente repartidas tanto en el tiempo como entre los individuos.

□ No nos parece necesario enfrentar organización formativa y especialización de los individuos. Sería una perspectiva radical considerar que la especialización no es ya productiva. Nada da pie en los trabajos actuales para ir por ese camino. La formación no formal aparece también dentro de los trabajos del CEDEFOP como un elemento de diferenciación de los trabajadores que puede contribuir a la especialización.

No sólo se mantienen los vínculos entre especialización y aprendizaje por repetición dentro de las zonas estables de la



organización, sino que la plasticidad de las definiciones del puesto de trabajo puede conducir a nuevas formas de especialización. Por una parte las capacidades y la voluntad de aprender no están repartidas por igual entre los trabajadores, por otra parte la complejidad de los procesos y la diversidad de las competencias exigidas pueden llevar a crecientes especializaciones.

La relación entre oportunidades de aprendizaje y autonomía en el trabajo no parece ya evidente. El hecho de formarse no está asociado forzosamente con el de realizar una elección. La formación no formal no exige por sí misma una situación de autonomía.

No parece indispensable, en efecto, el salir de un marco de organizaciones reglamentadas, coordinadas por la jerarquía, para encontrar organizaciones formativas. Hay numerosos trabajos actuales que oponen las organizaciones de trabajo con carácter reglamentado, caracterizadas por una escasa autonomía de los asalariados, a las organizaciones que dejan libertad de elección a los individuos (9). Las primeras se cree que ofrecen pocas oportunidades de formación no formal, las segundas, gracias a la variabilidad de situaciones de trabajo, darán lugar a nuevas oportunidades.

Esta forma de ver las cosas difícilmente concuerda con numerosos resultados de investigaciones que demuestran que en Francia, en los mejores tiempos del taylorismo, la organización del trabajo no redujo nunca totalmente la autonomía (10). Esta se manifestaba desde luego de manera no formal, pero era necesaria y tolerada. Se ha escrito bastante sobre el hecho de que las organizaciones no funcionaban más que gracias a estas zonas de imprecisión, en las que eran posibles verdaderos aprendizajes no formales. La idea novedosa no estaría pues en la relación entre autonomía y formación, sino en el que aparezca algo no reglamentado en las organizaciones formales.

Por otra parte, no nos parece que sea en principio el carácter reglamentado el que reduce las oportunidades de aprendizaje, sino más bien el carácter simple, repetitivo y estable en el tiempo. Una organización deja pocas oportunidades al desarrollo de

las capacidades si obliga a hacer las mismas cosas, si éstas son simples y poco numerosas, y todo esto de forma duradera. Por el contrario una organización reglamentada, que lleva al asalariado a realizar operaciones complejas según una progresión temporal, puede permitir desarrollar capacidades o adquirir otras nuevas. Una organización de trabajo puede no dejar espacio de autonomía, pero a través de normativas complejas, utilizando variedad de formas, introducir un sistema de aprendizaje obligado. Las formas de obligación, los procedimientos de control, difieren de un sistema tayloriano clásico, pero guiarán al asalariado en su progresión. El rechazo o la imposibilidad para alguien de progresar se sancionará de la misma manera que la incapacidad para seguir un ritmo, es decir mediante la exclusión del sistema.

Se pueden encontrar numerosos ejemplos de «nuevas reglamentaciones» observando las consignas impuestas por las certificaciones de calidad, las normas ISO ó los pliegos de condiciones de las contrataciones. No hay en estas prácticas relación evidente entre el desarrollo de la autonomía y el de las capacidades. Se puede pensar que la gestión de la empresa se esfuerza en buscar sistemas de normas que impongan las progresiones. Por supuesto, estas normas deben tener una legitimidad y estar incluidas en algún tipo de contrato.

Si bien es cierto que las nuevas tecnologías y la complejidad de las organizaciones hacen difíciles y costosos los clásicos controles de trabajo, podría ser arriesgado considerar que la única respuesta eficaz de las empresas pasa por una confianza y autonomía mayores. La búsqueda de estructuras organizativas que produzcan nuevos tipos de obligaciones adaptadas a estos ambientes complejos es también una respuesta posible. De ello encontraremos notables ejemplos en la evolución de los servicios de gestión de la producción (11).

Organización formativa y coordinación.

El tema de la coordinación entre los individuos es central para la eficacia de las

«La relación entre oportunidades de aprendizaje y autonomía en el trabajo no parece (...) evidente.»

« (...) en Francia, en los mejores tiempos del taylorismo, la organización del trabajo no redujo nunca totalmente la autonomía (...).»

« La idea novedosa no estaría (...) en la relación entre autonomía y formación, sino en el que aparezca algo no reglamentado en las organizaciones formales.»

«(...) no nos parece que sea en principio el carácter reglamentado el que reduce las oportunidades de aprendizaje, sino más bien el carácter simple, repetitivo y estable en el tiempo.»



«(...) la evolución de los productos y de los procesos, la reducción de los retrasos y de los stocks requieren nuevas combinaciones de competencias técnicas y organizativas. Estas combinaciones dan una importancia esencial a los métodos de coordinación.»

« (...) la coordinación no consiste ya en el manejo de límites estables y marcados entre entidades homogéneas y amplias (contenidos de los puestos de trabajo) (...) actualmente la coordinación consiste en el manejo de límites inestables entre entidades entre las que se favorece la diferenciación.»

«(...) para que una organización ofrezca condiciones de aprendizaje es necesario que pueda evolucionar.»

organizaciones. De lo fiables que sean las relaciones entre las personas depende la coherencia del proceso productivo. De la rapidez de transmisión de las informaciones dependen los plazos de realización.

Las nuevas condiciones de la competencia hacen hincapié en los siguientes elementos:

□ **Variabilidad de la producción.** La capacidad de las organizaciones para adaptarse, tanto en términos de nivel de producción como en términos de tipo de productos, a las condiciones cambiantes de la demanda se ha convertido en un elemento decisivo de la competitividad.

□ **Calidad de los productos.** Un segundo elemento decisivo lo constituye la capacidad de producir de manera regular según normas de calidad cada vez más precisas.

Estas dos exigencias se traducen en la necesidad de nuevas competencias: la evolución de los productos y de los procesos, la reducción de los retrasos y de los stocks requieren nuevas combinaciones de competencias técnicas y organizativas. Estas combinaciones dan una importancia esencial a los métodos de coordinación. El antiguo modelo de producción estable y en grandes series basaba su eficacia en una estandarización bastante fuerte de los contenidos de las tareas y de los procesos de coordinación reglamentados por la relación jerárquica. La tendencia a simplificar mediante la homogeneización era una respuesta organizativa aceptable. La ruptura con esta lógica consiste no solamente en aceptar, sino también en provocar las diferenciaciones para ser capaces de hacer frente a situaciones cambiantes y difícilmente previsibles.

El simple endurecimiento de las condiciones de la competencia, unido a la internacionalización de los mercados, presiona también en esta dirección. Incluso cuando las condiciones de la producción se mantienen bastante estables, el crecimiento de los beneficios de la productividad según procedimientos de tipo tayloriano parece llegar a un límite. La idea de que la mejora en competitividad podría deberse a la manera de utilizar mejor los recursos humanos lleva también hacia la diferenciación. Todo conduce en

efecto a poner en cuestión una organización del trabajo que exige lo mismo de todos (lógica conformista), y a aprovechar las capacidades individuales no utilizadas hasta entonces y frecuentemente negadas o desconocidas. Se pasaría de una organización que utiliza competencias normalizadas, conocidas e identificables, en la que se puede pues concebir la organización como un mecano cuyas piezas se calibran a priori, a una organización susceptible de revelar capacidades ocultas (12). Se hace entonces difícil conservar una visión a priori de la organización, ya que ahora se parte de la hipótesis de que no se conocen todas las características de las personas y que se asume el riesgo de hacerlas revelarse, más que evitarse ese riesgo mediante la normalización. En esta lógica de diferenciación no se conoce de partida la forma de las piezas del mecano, sino que se revelan en el proceso de construcción.

Evidentemente, para continuar con la misma metáfora, el empresario debe asegurarse de que el edificio finalmente construido tendrá las características deseadas, de ahí la importancia central que la coordinación tiene en estas nuevas organizaciones. La principal dificultad es que la coordinación no consiste ya en el manejo de límites estables y marcados entre entidades homogéneas y amplias (contenidos de los puestos de trabajo). Esta configuración permitía llevar la gestión mediante procedimientos estables, mientras que actualmente la coordinación consiste en el manejo de límites inestables entre entidades entre las que se favorece la diferenciación. Con respecto a la cantidad y la complejidad de las informaciones a intercambiar, el sistema corre el riesgo de llegar a ser extremadamente pesado y costoso. Respecto a la forma de hacer estos intercambios (relación de dependencia y de poder) pueden introducirse asimismo asimetrías crecientes.

Frente a estas características o exigencias. ¿Cómo se presentan las denominadas organizaciones formativas?

En primer lugar para que una organización ofrezca condiciones de aprendizaje es necesario que pueda evolucionar. El reparto de tareas y responsabilidades no puede fijarse de una vez por todas. Los límites de los puestos de trabajo deben



poder desplazarse para tener en cuenta las experiencias profesionales, pero esta capacidad de evolución no puede llevar a una inestabilidad permanente, sino que debe ser acompasada, limitada y organizada en el tiempo. La coherencia de la organización está asociada sobre todo al hecho de que cada uno disponga de información sobre lo que hacen los otros; la inestabilidad de esta información causaría graves problemas.

Otra cuestión es saber quién decide el cambio de los límites y qué parte puede dejarse al mutuo acuerdo.

En segundo lugar estas organizaciones van a inducir la diferenciación de los contenidos de los puestos de trabajo, especialmente en razón de los ritmos de aprendizaje. Partiendo de situaciones idénticas, dos asalariados son susceptibles de evolucionar de maneras diferentes. Esta individualización plantea problemas de coordinación comparables al carácter evolutivo.

En tercer lugar, el aprender implica relaciones con los demás distintas a la simple relación prescrita. Comprender supone explicaciones y por tanto tiempo e intercambios. Una organización sometida a una urgencia permanente, que lleve siempre a distribuir el trabajo en función de las mejores capacidades de ese momento (quién lo sabe hacer y quién lo hace más rápido), apenas ofrecerá oportunidades de aprendizaje (13).

En resumen todos estos elementos van en el mismo sentido: la cantidad y la complejidad de las informaciones que se manejan en las organizaciones han crecido considerablemente. Aunque se puede ver que ciertas características de las organizaciones formativas se enfrentan con exigencias surgidas de las nuevas formas de competencia, puede verse también que la complejidad de la coordinación se multiplica con la apertura de las oportunidades de aprendizaje.

Se puede comprender que para hacer esta apuesta las empresas necesitarán reglas de juego. Por otra parte, simples reglas con respecto a las formas de coordinación probablemente serían insuficientes frente a lo arriesgado de la apuesta. Los sistemas de motivación deben contribuir

a esta garantía. Tanto si las organizaciones deciden dejar cierta libertad a la iniciativa individual, como si deciden establecer normas complicadas, tendrán que replantearse los mecanismos de motivación. El control no se hace sólo mediante la coordinación, sino también por la búsqueda de garantías que el individuo producirá en el seno de la organización. Si no encuentra un sistema de motivación idóneo, es probable que la empresa no pueda prescindir de una organización reglamentada.

Organización formativa y motivación.

Podemos distinguir dos formas diferentes en los sistemas de motivación. En la primera forma, la motivación es ajena a la actividad del trabajo, actúa como contrapartida del tiempo y el esfuerzo realizado. Se hace en forma de salario, primas, ventajas diversas que no tienen nada que ver con la propia actividad laboral. La motivación no interviene en la organización del trabajo. El sistema tayloriano esquemático es de este tipo. Para tener derecho a la contrapartida hay que aceptar una regla establecida y poco diferenciada según los trabajadores. Es necesario adaptarse a la regla.

En la segunda forma, la motivación está dentro de la actividad del trabajo, interviene, mediante la realización del trabajo, sobre el registro de la satisfacción de hacer, de aprender, sobre el de los mecanismos de la identidad o de la emulación. Si se desea emplear este tipo de motivación es necesario introducir de nuevo esa preocupación en la propia organización del trabajo. Los sistemas post-taylorianos son de este tipo, por diversas razones convergentes.

Algunas proceden de las demandas de los individuos. Cuanto mejor estén formados los asalariados, obligados en gran medida por el carácter institucional de la fijación de los salarios, más considerarán que el ejercicio del trabajo es un importante elemento de motivación. En este marco, con frecuencia se prefiere la autonomía a la reglamentación.

Otras razones surgen de las evoluciones de las empresas. La lógica de la diferen-

Las organizaciones formativas « (...) van a inducir la diferenciación de los contenidos de los puestos de trabajo especialmente en razón de los ritmos de aprendizaje.»

«(...) el aprender implica relaciones con los demás distintas a la simple relación prescrita

« Tanto si las organizaciones deciden dejar cierta libertad a la iniciativa individual, como si deciden establecer normas complicadas, tendrán que replantearse los mecanismos de motivación.»

Dos tipos diferentes de mecanismos de motivación:

□ la motivación es externa a la actividad del trabajo (salario, primas, etc)

□ la motivación es interna a la actividad del trabajo (la satisfacción de hacer, de aprender, etc)



«La cuestión que ahora aparece es la de saber en qué medida la oportunidad de aprender constituye una motivación interna o externa.»

« (...) ¿es la ocasión de aprender lo que constituye una motivación o más bien es necesario un sistema particular de motivación para que las personas tengan ganas de aprender?»

ciación de los asalariados, puesta en marcha por razones anteriormente expresadas, conduce a no incitar a la conformidad con una regla sino por el contrario a permitir que cada uno se distinga.

La cuestión que ahora aparece es la de saber en qué medida la oportunidad de aprender constituye una motivación interna o externa.

La idea de motivación externa correspondería a una inversión personal con vistas a una valoración salarial, dentro o fuera de la empresa. Según esta hipótesis, el individuo desea probablemente una inversión lo más eficaz posible. Suscribirá una organización reglamentada cuando ésta sea más eficaz.

La idea de motivación interna correspondería a la satisfacción de aprender, de tener un trabajo variado ... Dentro de esta hipótesis ¿Es compatible la motivación con la obligación? ¿No hay contradicción entre el hecho de estar obligado y el de encontrar utilidad en el consumo de «bienes de aprendizaje»?

La autonomía no es necesaria para la formación y no la garantiza, pero el utilizar las oportunidades de aprender como un factor de motivación interna exige una cierta posibilidad de elección por parte del individuo. El ejercicio de la elección y de la responsabilidad que lleva asociada son factores de motivación. Dado que el elegir supone argumentar, tomar partido, racionalizar, el grado de implicación del individuo que elige es mucho mayor que el del individuo que aplica las normas.

Según la respuesta que se da a esta alternativa, incluso la elección de la organización del trabajo puede ser diferente. Si esta perspectiva llegara al extremo, podríamos decir que el tipo de coordinación debería elegirse en función del modelo de motivación seleccionado. Llevado al extremo, el carácter más o menos reglamentado u obligado del trabajo remitiría de nuevo a las perspectivas de la motivación, más que a las de la coordinación. Aquí encontramos nuevamente una visión un poco trivial, pero que tiene sus adeptos, que considera que en el fondo la organización, como conjunto de reglas y de procedimientos formales con un modo de coordinación establecido, tie-

ne poca importancia. Si los asalariados están motivados serán eficaces, encontrarán los medios, la organización no los forzará. Las opciones organizativas tienen así como único objetivo la motivación, son totalmente contingentes con respecto a lo que esperan las personas. No hay una estructura mejor que otra con vista a los objetivos de la organización. Una estructura es buena cuando incrementa la implicación de los trabajadores.

Un examen atento del estudio empírico llevado a cabo por el CEDEFOP, en el marco del proyecto anteriormente citado, confirma las tesis de éste tipo en casos concretos. Algunos cambios de organización tienen de hecho como único objetivo, no reconocido, el provocar cambios en el sistema de motivación: cambiando a los responsables, obligando al sistema de relaciones interpersonales a salir de equilibrios estables, pero que con frecuencia no son los mejores, provocando un choque exterior que obligue a cada uno a negociar de nuevo con los otros, se consigue una recolocación de los individuos. En otros casos, el cambio organizativo permite dejar vía libre a las oportunidades de hacer carrera de determinados destinatarios, considerados estratégicos para el futuro. La eficacia del sistema mejorará mediante la remotivación de un grupo y en principio no a través de nuevos repartos de tareas (14).

Alcanzado este punto, nos plantearemos los efectos formadores de la organización, no ya desde el punto de vista de la eficacia de la organización como estructura de coordinación, sino desde el punto de vista de la motivación.

Claro está que la pregunta puede plantearse en los dos sentidos: ¿es la ocasión de aprender lo que constituye una motivación o más bien es necesario un sistema particular de motivación para que las personas tengan ganas de aprender? ¿Da lugar la empresa a organizaciones formativas para motivar a las personas o más bien necesita por otras razones que las personas aprendan, y esto la lleva a buscar motivaciones en ese sentido? Probablemente encontraremos todas las situaciones. Pero el desarrollo de la autonomía en el trabajo y el debilitamiento de los procedimientos reglamentados están en parte relacionados con ello. Ma-



neras externas de motivación son compatibles con procedimientos reglamentados, mientras que el ejercicio de la elección personal es probablemente esencial en un trabajo que se desea motivador en sí mismo. Aunque la autonomía no será una característica obligatoria en una organización formativa, será más necesaria para el sistema de motivación que para los mecanismos de coordinación.

En resumen, de manera un poco provocadora, rechazamos dos hipótesis admitidas ampliamente y proponemos otras dos. Se rechaza la idea de que la autonomía en el trabajo sea necesaria para conseguir una coordinación más eficaz en las organizaciones complejas. Simplemente

nuevos tipos de normas sustituyen a los antiguos. Se rechaza a continuación la idea de que la autonomía en el trabajo sea necesaria para que la organización sea formativa. Existen aprendizajes obligados que son eficaces.

Por el contrario se sugiere la idea de que la autonomía es un elemento capital de motivación interna, y que por tanto, si se desea hacer de la formación un factor de motivación interna, el desarrollo de la autonomía en el trabajo es ya una necesidad. Queda por saber en qué medida este debate es específicamente muy «franco-francés», estudiando las formas que puede adoptar en los otros países de la Unión Europea.

« (...) el ejercicio de la elección personal es probablemente esencial en un trabajo que se desea motivador en sí mismo.»

Notas / Referencias Bibliográficas

1. Encontraremos numerosos ejemplos en los grandes grupos franceses (Trabajos de C. Midler en Renault, «Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 à 1985» Cahiers du Centre de Recherche en Gestion n° 3, junio 1989. Jornadas de Cergy organizadas en junio 93 por el grupo Rhône-Poulenc sobre el tema «Réussir le changement»...).
2. **A. d'Iribarne.** La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Ed. Presses du CNRS. Paris, 1989.
3. **R.J. Benghozi.** Innovation et gestion de projets. Ed. Eyrolles, Paris, 1990.
4. **P. Zarifian.** «La compétence, mythe, construction ou réalité». Ed. L'Harmattan. Paris, 1994.
5. Ver por ejemplo los trabajos de M. AOKI. (Economie japonaise. Informations. Motivations Marchandage. Ed. Economica 1991) y de J. Cremer. (Corporate Culture and Shared Knowledge, en: Industrial and Corporate Change. Vol. 2, n°3, 1993).
6. Contribución en tres estudios de caso dentro de la parte francesa del proyecto. Monografía sobre una fábrica química, y dos direcciones de una empresa aeronáutica. (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget). Disponibles en el CEDEFOP. Ver también el informe sobre Francia (M.C. Villeval) y el informe final (J. Delcourt et P. Méhaut) en curso de publicación por el CEDEFOP.
7. **M. Mintzberg.** Structure et Dynamique des organisations. Ed. Organisation. Paris, 1982.
8. Los resultados de la comparación Francia-Alemania realizados por el LEST son bastante claros respecto a este punto. Ver M. Maurice, F. Sesllier, J. J. Silvestre. Production de la hiérarchie dans l'entreprise. Allemagne- France. LEST, Aix-en-Provence, 1977.
9. **P. Zarifian,** «Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie». Comunicación al 5º coloquio de la AGRH. Montpellier 18 noviembre 1994. Actas editadas por la FNGE.
10. **D. Brochier. A. d'Iribarne, J.P. Froment.** La formation en alternance intégrée à la production en: Revue Formation-Emploi n° 30, 1990. Ver también la tesis de D. Brochier. L'entreprise formatrice. Aix-en-Provence, LEST, 1993.
11. Ver especialmente las monografías citadas sobre aeronáutica dentro del estudio del CEDEFOP (F. Allard et M. Pouget).
12. Estas organizaciones constituirían una respuesta posible al problema que los teóricos denominan «selección adversa». Ver por ejemplo B. Gazier. Economie du travail et de l'emploi p. 235. Ed. Dalloz. Paris 1992.
13. **C. Rivelinle.** De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre, n°22, 1991.
14. **L. Mallet.** Estudio de caso n° 1. Francia-Region de Toulouse. Ver también Nota del CEJEE n° 118. «Investissement et Organisation. Leçons d'un chantier». Universidad de Toulouse 1, 1992.



**Myriam
Campinos-
Dubernet**

*es actualmente
directora adjunta
del GIP*

Transformaciones

*Industriales, Unidad de
investigación CNRS GIP
0002. Ha sido jefa del*

*Departamento de Trabajo y
Formación del Centro de
Estudios e Investigación sobre
las Cualificaciones (CEREQ).*



En este artículo se examina la cuestión de la construcción de una coherencia entre las nuevas formas de organización del trabajo, que tienen por objetivo responder a una economía de variedad, y las normas de movilidad. El autor defiende la tesis de que esta coherencia es indispensable para la eficacia y la estabilización de las nuevas formas de organización. Se trata de un problema absolutamente crucial en el contexto actual del «mercado interno» en Francia. Por una parte, las antiguas normas en vigor se han desestabilizado debido a la reducción mecánica de las posibilidades de carrera como resultado de la disminución de las plantillas y el acortamiento de las líneas jerárquicas. Por otra, el incremento de la oferta de formación profesional inicial para todos los niveles de la jerarquía de puestos de trabajo induce a las empresas a desarrollar el recurso al «mercado externo». El análisis se centra en la categoría de los técnicos de explotación, y se amplía a partir de datos estadísticos para el conjunto de la industria francesa.

1) Véase «L'organisation qualifiante», número especial de la revista Education Permanente nº 112, octubre de 1992.

Organización autoformativa y movilidad

Los técnicos de explotación en la química

La organización autoformativa es una configuración especial de la división de actividades y conocimientos, de su coordinación y su reproducción. Según la descripción de varios autores¹, entre los que se encuentra Philippe Zarifian, es la organización más eficaz en un contexto de economía de variedad². La problemática adoptada consiste en considerar que esta forma de organización constituye para la empresa el mejor medio de enfrentarse a la incertidumbre, ya que con ella puede adaptarse de forma continua a los distintos acontecimientos aleatorios. La organización autoformativa permite la emergencia de una respuesta adaptada a la creciente heterogeneidad de los conocimientos que deben movilizarse, así como al desarrollo de conocimientos compartidos entre las distintas categorías de puestos y los diferentes servicios de la empresa. Más concretamente, esta forma de organización permite la adaptación continua de los conocimientos y garantiza una producción renovada de los mismos.

Además, la reflexión emprendida sobre la organización autoformativa ha tenido el mérito de hacer hincapié, siguiendo a ARGYRIS y SCHÖN (1978), en los conocimientos de acción, los conocimientos para la acción, lo que en un país como Francia, donde el modelo de formación escolar es dominante, no constituye un pequeño resultado; de hecho, el carácter legítimo de la empresa como lugar de formación se admitió bastante tardíamente (BARBIER, 1992; BROCHIER y cols, 1990; JOBERT, 1991).

Con todo, entre los numerosos debates suscitados por este tema entre las distintas disciplinas (sociología, economía, gestión) existe una dimensión que se ha tratado poco. Se trata de la relación entre la producción de conocimientos en la empresa y la forma y las normas de movilidad en el sentido amplio del término (nor-

mas de acceso a los puestos de trabajo y jerarquía de los mismos). En efecto, las organizaciones autoformativas, tal como se definen, se desarrollan principalmente en grandes empresas o en empresas pertenecientes a grandes grupos que funcionan principalmente de acuerdo con el modelo denominado del «mercado interno». Parece claro que, en Francia, este modelo se ha enfrentado, durante el decenio de 1980, a una crisis estructural. Actualmente, dicha crisis dista mucho de haberse resuelto. La coherencia del modelo dependía de un crecimiento importante de la plantilla y una formación profesional inicial poco desarrollada. A diferencia de los mercados internos de Alemania y Japón (SILVESTRE, 1986), se ha visto profundamente alterada por diferentes factores: reducción del empleo industrial, considerable incremento de la oferta de formación inicial, competencia entre formación inicial y continua y, por último, la menor propensión de las mujeres, más formadas (gracias a la escuela), a retirarse del mercado laboral en una coyuntura difícil. Las transformaciones introducidas en Francia en el funcionamiento del mercado interno no nos parecen en absoluto indiferentes en cuanto al futuro de la organización autoformativa. De hecho, puede admitirse, junto con HATCHUEL y WEIL (1992), recogiendo su análisis a propósito de los sistemas expertos, que los procesos mediante los cuales se forman e intercambian los conocimientos en la acción son sumamente importantes, lo que significa «que es necesario comprender cómo los procesos burocráticos, institucionales o políticos pueden inhibir, distorsionar o favorecer una dinámica y una distribución de los conocimientos compatibles con las exigencias económicas actuales».

Además, estos conocimientos no se forman simplemente en la acción, sino que proceden «de la reelaboración de elemen-



tos de conocimiento en un contexto de acción» (HATCHUEL y WEIL, op. cit.). En este sentido, la producción de conocimientos de acción y la operación de legitimación permanente de los nuevos conocimientos así elaborados están íntimamente vinculadas. No dependen únicamente de la división del trabajo adoptada, sino de la configuración de los «espacios de movilidad», que construyen y organizan las formas concretas de la coordinación, o incluso de la cooperación. Esos espacios están definidos por «el conjunto de normas (escritas o no) cuya aplicación reiterada perfila las líneas básicas (de lo que puede definirse) como un espacio profesional o un espacio de cualificación» (SILVESTRE, op. cit.)³. Estas normas estructuran tanto la coherencia de los contenidos de actividad y de los perfiles de empleo como los estratos y las jerarquías del mundo industrial. Se apoyan en una determinada representación de la jerarquía de los conocimientos requeridos. Por consiguiente, parece indispensable observar cómo pueden influir en el futuro de la organización autoformativa las modificaciones introducidas en las normas de acceso a los puestos de trabajo y en el desarrollo de las carreras. Estas configuraciones inducen también determinados efectos que no resultan necesariamente coherentes con los cambios organizativos realizados. Avanzamos la hipótesis de que, si no se elabora esta coherencia con las formas de la movilidad, puede ponerse en peligro el propio futuro de las nuevas orientaciones en la división del trabajo.

Ilustraremos este punto de vista a partir de encuestas recientes en el ámbito de las políticas de calidad⁴ e intentaremos mostrar en qué resulta más o menos favorable la construcción de los espacios de cualificación, no tanto para la elaboración de los conocimientos de acción como para su «teorización», es decir, su construcción organizada, sistemática y transmisible.

Conocimientos de acción y espacio de cualificación

Lo nuevo en el contexto industrial actual no es tanto la existencia de «conocimientos de acción», durante mucho tiempo

clandestinos pero admitidos por la dirección y el personal jerárquico de manera «tácita» (JONES y WOOD, 1984), como la afirmación reciente de su necesidad como contribución indispensable al rendimiento de la empresa. En la actualidad, estos conocimientos no sólo se suscitan y se buscan, sino que se elaboran y organizan en una formalización teórica que tiende a configurar verdaderos modelos de acción. Se estructura así una acción que se enuncia como colectiva, dada la interdependencia de los distintos conocimientos.

La construcción sistemática de los conocimientos de acción supone el reconocimiento previo de su legitimidad y, por tanto, de la legitimidad de quienes los producen para participar directamente en este proceso. De alguna manera, esto equivale a reconocerles el estatuto de «expertos». Por tanto, teniendo en cuenta la situación anterior, esta legitimidad no se establece espontáneamente, puesto que introduce cierto «desplazamiento» con relación a dicha situación. Sirva para ilustrar este propósito la situación observada en dos centros de química pura pertenecientes al mismo grupo.

En el primero, se aprecia la existencia de dos sistemas de representación del «proceso de calidad», apoyado por distintos agentes, sin que, en el momento de la encuesta, hubieran podido elaborarse auténticos compromisos. El primer sistema concibe el progreso y la organización del trabajo resultante a partir de la primacía de una representación modelizadora basada en las matemáticas y alimentada por datos sobre el proceso registrados automáticamente mediante la informática. El segundo asigna a la gestión de calidad el objetivo principal de resolver disfunciones importantes, aun cuando deba contentarse con subóptimos locales, dando prioridad a una gestión «paso a paso» del tipo KAISEN, según la denominación japonesa. El personal del servicio de organización y métodos, los ingenieros y los técnicos son partidarios del primer modelo. Consideran que este modelo de tipo científico se corresponde con el estado actual de conocimientos disponibles, mientras que, en su opinión, tienen poco sentido las soluciones basadas en mejoras parciales y locales elaboradas a partir de actuaciones más inductivas, resultantes de los conocimientos sobre el

«(...) parece indispensable observar cómo pueden influir en el futuro de la organización autoformativa las modificaciones introducidas en las normas de acceso a los puestos de trabajo y en el desarrollo de las carreras.»

«La construcción sistemática de los conocimientos de acción supone el reconocimiento previo de su legitimidad y, por tanto, de la legitimidad de quienes los producen, para participar directamente en este proceso.»

2) Se entiende aquí los modos de producción que suponen tanto una innovación importante de productos como un acortamiento de la longitud de las series.

3) Se trata más concretamente de la formación inicial o continua; profesional o general; de los cambios de empresa o de la rotación de tareas; del itinerario entre los puestos o del reconocimiento de los estatutos.

4) Este estudio CEREQ-GIP Transformaciones Industriales fue realizado en el curso de 1994 por BLAIN C., CAMPINOS-DUBERNET M. y MARQUETTE C. en tres emplazamientos de química pura y dos de transformación de aluminio. Los resultados serán publicados en este año.



En el primer caso, «cada tipo de agente actúa según su sistema de representación, movilizando los recursos aportados por sus propios conocimientos en defensa de su punto de vista. Cada cual evoca las limitaciones de los conocimientos del otro grupo, sin que pueda construirse realmente una «zona de intercambio» (...)»

proceso y aportadas por los operadores. No son legítimos y no se admite que puedan participar en la progresión del control del proceso. Las comprobaciones, advertencias y observaciones puntuales de los operadores son, a priori, poco creíbles y sus puntos de vista deben ponerse en duda. Parece innecesario organizar las condiciones de recogida y tratamiento riguroso de la información, incluso en partes del proceso que se consideran insuficientemente controladas.

Los esfuerzos realizados por la dirección de la explotación para suscitar la participación voluntaria de los operadores en los grupos de acción-calidad se enfrentan con las contradicciones anteriormente mencionadas. Sus expectativas respecto de los operadores se sitúan en profunda ruptura con el estatuto de éstos y la falta de legitimidad de sus conocimientos. Esta situación plantea dificultades reales. Cada tipo de agente actúa según su sistema de representación, movilizándolo los recursos aportados por sus pro-

prios conocimientos en defensa de su punto de vista. Cada cual evoca las limitaciones de los conocimientos del otro grupo, sin que pueda construirse realmente una «zona de intercambio» en la que coincidan los conocimientos conjuntamente admitidos como complementarios. Los perfiles y las normas de acceso a los puestos de trabajo contribuyen ampliamente a esta ruptura.

Insistiremos en el caso del «técnico de taller» o técnico de explotación, cuyas características son discontinuas respecto de las que presentan los operadores, puesto que posee una experiencia limitada de la actividad de dirección adquirida con posterioridad a su contratación en el mercado externo. Por ser titular de un diploma de BTS (título de técnico superior) (véase el recuadro nº 1), fue inmediatamente incluido en la cláusula adicional II del convenio colectivo (recuadro nº 2). Como se siente cercano por su cultura y su gestión, pero también por su estatuto, a los técnicos e ingenieros del

Recuadro nº 1

El sistema educativo: estructura y tutela

El sistema educativo, bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación, consta de tres grados.

□ **El primer grado** corresponde a la enseñanza pre-elemental y elemental.

□ **El segundo grado** comprende el primer y el segundo ciclos. El primer ciclo corresponde a los cursos de sexto y quinto, cuarto general y tecnológico, tercero general y tecnológico y los cursos preprofesionales de nivel (CPPN) y cursos preparatorios para el aprendizaje (CPA). El primer ciclo se imparte principalmente en los centros de secundaria de primera etapa (collèges), excepto los cursos de cuarto y tercero tecnológicos, que se realizan mayoritariamente en un liceo profesional. Una minoría de cursos preparatorios al aprendizaje se encuentran en los centros de formación de aprendices (el número de alumnos se contabiliza en los de los centros de

formación de aprendices aunque no lo sean.) El segundo ciclo profesional (impartido en los liceos profesionales) incluye los cursos preparatorios para el CAP en tres años, el CAP en dos años y el BEP, así como el bachillerato profesional. El segundo ciclo general y tecnológico engloba los cursos de segundo, primero y terminal.

□ **La enseñanza superior** se ofrece en los liceos para las secciones de técnicos superiores (STS), y los cursos preparatorios para las «grandes écoles» (CPGE) en algunas escuelas especializadas o «grandes écoles» y en las universidades.

La enseñanza especial está en parte bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional, en cursos especiales de los centros de primer o segundo grado y en centros especializados. El Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales y Urbanos tiene bajo su tutela los demás

centros (socioeducativos, médico-educativos y médicos).

El aprendizaje es una vía de formación profesional en alternancia y se ofrece en los centros de formación de aprendices (CFA). Su tutela pedagógica corresponde al Ministerio de Educación Nacional o al Ministerio de Agricultura para los centros de formación de aprendices agrícolas.

La enseñanza agrícola, bajo tutela del Ministerio de Agricultura, ofrece un amplio abanico de formaciones profesionales, desde el certificado de aptitud profesional agrícola (CAPA) al título de técnico superior agrícola (BTSA).

El Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales y Urbanos tiene bajo su tutela las escuelas de formación en las profesiones de la sanidad y en las profesiones sociales.

Fuente: Economie et statistique nº 227-278, 1994 - 7/8.



servicio de organización y métodos, colabora espontáneamente con ellos, mientras que describe la cooperación con los operadores como difícil, lo que estos últimos confirman. A pesar del intento de la dirección de la explotación de impulsar grupos de acción en materia de calidad, y de proceder al anuncio sistemático en los talleres de los resultados obtenidos y de las reclamaciones de los clientes, lamenta, por su parte, la progresiva falta de participación de los operadores, lo que no hace más que confirmar las pocas expectativas que tiene el servicio de organización y métodos respecto de ellos. La discontinuidad «de espacios» resulta especialmente acentuada.

La situación del segundo taller en otro centro del mismo grupo, destinado igualmente a fabricaciones de química pura, presenta una situación bastante diferente.

En esta ocasión, el técnico de explotación es un antiguo operador. Contratado como obrero (cláusula adicional I), accedió al puesto de técnico tras seguir una formación continua en la empresa. Dicha formación, muy alejada del modelo escolar académico, se basó en la ampliación del dominio de la actividad sobre el proceso. El dominio de las dimensiones técnicas y científicas se organizó a partir de un enfoque de resolución de problemas muy orientado hacia la interfuncionalidad (mantenimiento y análisis). En este caso, el técnico de explotación se convierte, para los servicios afines a la fabricación, en un interlocutor legítimo, dado que tiene acceso al mismo tipo de conocimientos científicos y teóricos. Pero, como antiguo operador, también puede comprender y «traducir» los conocimientos elaborados por los operadores a partir de la experiencia. En este sentido, puede desempeñar un papel de enlace entre espacios discontinuos y permitir una complementariedad real y un enriquecimiento recíproco de los conocimientos adquiridos por los distintos grupos. Esos conocimientos pueden movilizarse de nuevo en otro contexto, lo que permite ahorrar, al mismo tiempo, una reinención de soluciones frente a los mismos problemas. En cierto modo, de ello resulta una especie de mecanismo que no es sólo el producto de una gestión colectiva interfuncional (explotación, procedimientos, investigación y mantenimiento), sino que, más allá del grupo de iniciado-

Recuadro nº 2

El convenio colectivo de la Unión de Industrias Químicas

Comprende tres cláusulas adicionales que dividen en tres grupos la clasificación de los puestos de trabajo.

La cláusula adicional nº 1	va del coeficiente 130 al coeficiente 205. Agrupa principalmente a los obreros y los empleados.
La cláusula adicional nº 2	va del coeficiente 225 al coeficiente 360. Afecta a los supervisores y los técnicos.
La cláusula adicional nº 3	va del coeficiente 350 al coeficiente 880. Afecta a los ingenieros y los directivos.

Si, en teoría, el paso de una cláusula a otra superior no plantea ningún problema, en la práctica de las políticas de empleo de las empresas, la frontera entre cláusulas es totalmente real.

res, se convierte en el objeto de una apropiación colectiva.

Por otra parte, el itinerario del ingeniero de explotación de este taller ha facilitado el acercamiento interfuncional registrado. Procedente de uno de los servicios de investigación de la empresa, tuvo que dirigir la realización de una inversión importante en un emplazamiento diferente del taller estudiado, misión en la que colaboró estrechamente con el servicio técnico y el servicio de mantenimiento. Por tanto, su nombramiento para la dirección de explotación de un conjunto de talleres fue posterior a estas múltiples experiencias, en las que se ha basado en gran medida para desarrollar y favorecer los cambios organizativos emprendidos.

No obstante, en este segundo caso, parece injustificado considerar la situación totalmente idílica, aunque sea la más favorable desde el punto de vista de las cooperaciones desarrolladas y de las normas de acceso a los puestos de trabajo. Dada la existencia de conocimientos compartidos, la situación parece coherente en su estructura, tanto por la legitimidad de los distintos conocimientos como por las «zonas de enlace» construidas mediante la organización de las movilidades; pero no parece, tras una experiencia de ocho años, totalmente consolidada. En el momento de la encuesta, podían percibirse posibilidades de retroceso. Las zonas de fragilidad se manifiestan en torno al nuevo perfil de técnico de explotación: por un lado,

En el segundo caso, «dada la existencia de conocimientos compartidos, la situación parece coherente en su estructura tanto por la legitimidad de los distintos conocimientos como por las «zonas de enlace» realmente construidas mediante la organización de las movilidades; pero, no parece, tras una experiencia de ocho años, totalmente consolidada.»



«Las dificultades de construcción de la legitimidad del conocimiento de los operadores no pueden disociarse de la mediocridad del estatuto obrero, mientras que la primacía de los conocimientos generales y científicos sobre los conocimientos de acción está estrechamente relacionada con el papel concedido a la enseñanza general y con la desvalorización de las formaciones tecnológicas y, por tanto, profesionales (...).»

«(...) la oportunidad ofrecida por las nuevas tecnologías de una devolución, al menos parcial, de la inteligencia, las competencias y los márgenes de decisión, de las oficinas a los talleres se ha producido 'no mediante una reprofesionalización de los obreros productivos, sino recurriendo a empleados con un nivel de educación y de formación totalmente diferentes'.»

5) No pretendemos describir, en el marco de este artículo, todos los cambios que se ha producido, sino tan sólo los que más influyen en los aspectos mencionados.

6) BTS: Título de Técnico Superior
DUT: Diploma Universitario de Tecnología
Véase el recuadro nº 1.

al abandonar la empresa la formación interna anteriormente organizada, su promoción depende ahora del seguimiento de una formación escolar clásica (BTS); por otro, sus posibilidades de futuro, la carrera profesional deseada, no se construyen realmente en la situación actual. Este problema no afecta tanto a los técnicos de más edad (40 años o más), que están satisfechos con su reciente promoción, después de más de quince o veinte años de ejercicio de la actividad de operador en configuraciones técnicas medianamente transformadas por la informatización. Pero sí afecta directamente a los técnicos más jóvenes, que han accedido al estatuto de técnico de explotación tras un periodo aproximado de cinco a siete años de actividad de operador. Aspiran a una evolución en su carrera como contrapartida a la progresión registrada en el dominio del proceso, en el que han participado junto con los operadores y los representantes de otras funciones.

Ante esta incertidumbre y a falta de un modelo profesional de referencia claro, pretenden aproximarse, a diferencia de los más mayores, al modelo de técnico clásico de los servicios de mantenimiento y de organización y métodos. Es evidente que, si la dirección quiere facilitar las elecciones organizativas adoptadas, debe esclarecer necesariamente el orden de las posibilidades en este ámbito.

Transformación de las formas de movilidad y mantenimiento de la jerarquía de los puestos de trabajo

Las relaciones movilidad/organización que acaban de describirse en el marco de las actividades de química pura de un grupo industrial deben analizarse teniendo en cuenta ciertas características de la sociedad francesa a principios de la década de 1990. Las dificultades de construcción de la legitimidad del conocimiento de los operadores no pueden disociarse de la mediocridad del estatuto obrero, mientras que la primacía de los conocimientos generales y científicos sobre los conocimientos de acción está estrechamente relacionada con el papel concedido a la enseñanza general y con la desvalorización de las formaciones tecnoló-

gicas y, por tanto, profesionales (véase MAURICE, SELLIER, SILVESTRE, 1982).

Ahora bien, en la década de 1980, las condiciones de funcionamiento del mercado interno registraron una profunda transformación en Francia, mientras que, a la inversa, algunas formas estructurales permanecieron inalteradas y desfasadas de las soluciones organizativas perseguidas⁵.

Reducción mecánica de las oportunidades de movilidad ascensional

La dinámica del mercado interno en Francia responde a las características descritas por los segmentacionistas norteamericanos (PIORE y DORINGUER, 1971). En este sentido, la formación en el puesto de trabajo fue ampliamente dominante en las décadas de 1950 a 1970; la movilidad se organizaba mediante una sucesión de puestos poco distantes, mientras que la organización del trabajo estaba muy especializada y jerarquizada (véase MAURICE y cols, op. cit.). Las fronteras entre obreros no cualificados/obrero cualificados eran poco marcadas, y a partir de puestos de obrero era posible acceder al nivel superior de la jerarquía. En 1970, en Francia, sólo el 31 % de los trabajadores del sector industrial poseían un certificado de aptitud profesional; en la misma fecha, la encuesta de LEST (Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo) indica que el 59 % de la misma categoría en Alemania poseía un diploma de aprendizaje profesional (MAURICE y cols, op. cit.).

A partir de principios del decenio de 1980, varios fenómenos se conjugaron para reducir las posibilidades de movilidad vertical. La importante reducción de plantillas, acompañada de la reducción de las líneas jerárquicas en la segunda mitad de la década, contribuyeron a ello en gran medida.

A estos dos factores se sumó otro elemento, el incremento de la oferta de formación técnica y profesional en todos los niveles de la jerarquía. Así, a las formaciones de técnico superior BTS y DUT⁶, que se habían desarrollado considerablemente en la década de 1970, se añadió la creación del bachillerato profesional de nivel IV (francés). Creado en principio



para las especialidades obreras más afectadas por la automatización, se generalizó a la mayoría de las especialidades obreras y administrativas con la decisión de lograr que, en el año 2000, el 80 % de una clase de edad posea el nivel del bachillerato.

Ciertamente, las autoridades educativas y el cuerpo docente apoyaron ampliamente estos cambios. Sin embargo, éstos respondían a una demanda explícita de la patronal metalúrgica, la Unión de Industrias Metalúrgicas y Mineras, la más poderosa organización empresarial, que prefería el recurso a la formación inicial para enfrentarse a los cambios tecnológicos a la posibilidad de profesionalizar más a los trabajadores a través de la formación continua. Esta estrategia de elevación generalizada de los niveles de contratación contó con un amplio respaldo en el análisis de los investigadores que describieron la incidencia de los cambios tecnológicos en las actividades obreras en términos de ruptura. De este modo, durante la década de 1980, se favoreció el desarrollo de los servicios técnicos en la industria francesa, lo que se hizo mediante la contratación en el mercado externo de jóvenes diplomados técnicos superiores.

Así, la oportunidad ofrecida por las nuevas tecnologías de una devolución, al menos parcial, de la inteligencia, las competencias y los márgenes de decisión, de las oficinas a los talleres se ha producido «no mediante una reprofesionalización de los obreros productivos, sino recurriendo a empleados con un nivel de educación y de formación totalmente diferentes» y que están más próximos a «los planificadores y promotores de los sistemas y modelos de racionalización» (LUTZ y HIRSH-KREINSEN, 1988). Los autores citados añaden que este escenario, discutido en el caso de Alemania, parece más realista para Francia, «ampliamente tributaria, para la contratación de las competencias técnico-industriales, del sistema de la Educación Nacional, de sus valores y orientaciones meritocráticas y de los criterios de selección que prevalecen en él».

Este tipo de decisión ha provocado una interrupción de las antiguas carreras obreras hacia los servicios técnicos (EYRAUD, d'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER,

Recuadro nº 3

La encuesta sobre Carreras y movilidad de 1989

La encuesta sobre Carreras y movilidad es una encuesta complementaria a la encuesta sobre Empleo. Para responder a este estudio únicamente se seleccionaron las personas nacidas entre 1930 y 1959 en actividad o que lo hubieran estado, excepto los agricultores. Se encuestó así a 19.000 individuos, 18.400 de los cuales aceptaron realizar la entrevista.

El estudio realizado se refirió principalmente a las personas activas en 1989 que iniciaron su carrera antes de 1960, con o sin trabajo. Para las personas que ya no trabajaban en 1989, se preguntó por las circunstancias de la interrupción de su carrera. Por último, se efectuaron algunas comparaciones con las personas que entraron en el mercado de trabajo con posterioridad, a principios del censo de 1970: en este caso, la aproximación sólo podía hacerse para el inicio de la carrera.

El cuestionario constaba de tres temas:

- ❑ los acontecimientos influyentes en la carrera profesional: bodas, nacimientos (sólo para las mujeres), enfermedades y accidentes, acontecimientos relativos al cónyuge o un familiar, así como cursos o formaciones profesionales. A continuación, se preguntaba por los cambios de situación tras esos acontecimientos: desempleo, inicio o reanudación de un empleo, cambio de empleo, cese de actividad, cambio de la jornada de trabajo (tiempo parcial/tiempo completo);
- ❑ la situación profesional en fechas concretas (marzo de 1960, marzo de 1967, marzo de 1974, marzo de 1981 y marzo de 1989) y con ocasión del primer empleo, así como la movilidad residencial (en esas mismas fechas). El primer empleo da el primer empleo «real»: no se tenían en cuenta «los trabajos»;
- ❑ el futuro profesional: posibilidad de mantenerse en la empresa, cambio de la jornada de trabajo, posible reanudación de una actividad.

Fuente: Economie et statistiques, nº 249 (1991).

1984). Los propios técnicos superiores ven limitada su evolución profesional por la contratación de jóvenes ingenieros diplomados. Recientemente, las oportunidades de evolución de los nuevos bachilleres profesionales se han visto muy «limitadas» por la contratación de técnicos superiores (VENEAU y MOUY, 1995).

En este sentido, Francia presenta la particularidad de ofrecer el acceso a cada nivel de la jerarquía a través de la formación inicial, a excepción de los supervisores, de los que hay poca oferta en el mercado externo.

Las estadísticas nacionales dejan patente la disminución de las posibilidades de carrera. De hecho, los resultados de la encuesta sobre carreras de 1989 (recuadro nº 3) demuestran que, a partir de 1974, los ascensos se hacen más escasos para todas las categorías y que para los «subdiplomados» es cada vez más difícil obtenerlos. En 1974, entre los hombres que empezaron a trabajar antes de 1960, tres de cada cinco y más de una mujer de cada tres habían obtenido ya una promoción social. En 1989, tras quince años de carrera, el 47 % de los hombres habían conseguido un ascenso. A partir de 1975, empiezan a disminuir las promociones

«(...) Francia presenta la particularidad de ofrecer el acceso a cada nivel de la jerarquía a través de la formación inicial, a excepción de los supervisores, de los que hay poca oferta en el mercado externo.»

«(...) una reducción de las posibilidades de promoción y el recurso preferente al mercado externo para los puestos de nivel intermedio, que reduce en la misma medida la promoción interna, introducen discontinuidades en los conocimientos y las condiciones de desarrollo de los 'conocimientos compartidos'.»



«(...) las estrategias de empleo y de formación adoptadas conducen a acentuar la heterogeneidad de los conocimientos aplicados y dar lugar a discontinuidades 'de espacios', frenando el aprendizaje organizativo y reduciendo, en nuestra opinión, las posibilidades de aplicación de la organización autoformativa.»

«Las nuevas formas de organización suponen una pérdida de jerarquización de los conocimientos, lo que parece difícilmente compatible con las acusadas diferencias de estatuto existentes.»

para los que tenían, en esa fecha, quince años de actividad. De 100 hombres que iniciaron su carrera como obreros cualificados, 45 ascendieron antes de 1974 y 18 entre 1974 y 1989, entre los que se encontraban dos ascendidos en 1974. Si el 28 % de los obreros cualificados «subdiplomados» que habían iniciado su carrera a principios del decenio de 1950 obtuvieron quince años más tarde un ascenso (y el 37 % de los diplomados), sólo el 10 % de los obreros cualificados «subdiplomados» que iniciaron su carrera en el decenio de 1970 consiguieron un ascenso quince años más tarde (el 31 % en el caso de los obreros diplomados).

La reducción de las oportunidades es aún mayor cuando los empleados tienen poca titulación. Así, cuanto menos titulación se tenga, más disminuyen las oportunidades de promoción y las posibilidades de beneficiarse de la formación continua, que se destina principalmente a los más cualificados.

Las incidencias de estos fenómenos se han analizado más ampliamente en términos de falta de implicación de los empleados que en términos de repercusión sobre el tipo de conocimientos movilizados. Sin embargo, parece seguro que una reducción de las posibilidades de promoción y el recurso preferente al mercado externo para los puestos de nivel intermedio, que reduce en la misma medida la promoción interna, introducen discontinuidades en los conocimientos y las condiciones de desarrollo de los «conocimientos compartidos». Los titulares de los puestos intermedios cada vez tienen menos experiencia de los puestos inferiores. Si los ingenieros y técnicos recién contratados se encuentran relativamente cerca en términos de tipo de conocimientos, entre ellos y la población obrera la ruptura es manifiesta. En nuestra opinión, ello explica las dificultades existentes en el ámbito organizativo y suscita, a veces, retrocesos después de avances manifiestos.

El hecho de que cada vez menos obreros accedan a los servicios técnicos, en que los técnicos superiores están muy representados, plantea problemas, especialmente en determinadas actividades, como la mecánica y la calderería, en que las gestiones de tipo deductivo desarrolladas por el modelo escolar son insuficientes,

a diferencia de la electricidad, la electromecánica y la electrónica. Lo mismo sucede en la ingeniería química. Aun cuando las soluciones ofrecidas han permitido dar una respuesta rápida a la tecnificación de los equipos y la actividad resultante de la automatización, resultan más problemáticas en cuanto a la elaboración de los conocimientos de acción, que sin embargo se consideran estratégicos.

Paralelamente, los técnicos superiores ven limitada su evolución por los ingenieros. La creación reciente del acceso al diploma de ingeniero a través de la formación continua no parece permitir actualmente un inflexión real de esta tendencia.

Así, las estrategias de empleo y de formación adoptadas conducen a acentuar la heterogeneidad de los conocimientos aplicados y dan lugar a discontinuidades «de espacio», frenando el aprendizaje organizativo y reduciendo, en nuestra opinión, las posibilidades de aplicación de la organización autoformativa.

Ciertamente, cabe imaginar evoluciones de carrera no sólo verticales sino también horizontales, que se traduzcan en desplazamientos dentro de un mismo nivel de empleo. En realidad, están en fase de desarrollo, especialmente en lo que respecta a los operadores, mediante la integración del primer nivel de mantenimiento y de calidad. Con menos frecuencia se integran la gestión de los flujos de suministro y el seguimiento de los resultados. Sin embargo, el reconocimiento de estas ampliaciones de actividad todavía no se refleja adecuadamente en el plano de las clasificaciones, como tampoco en el plano de los desplazamientos horizontales entre puestos de trabajo. La jerarquía salarial sigue suscitando aspiraciones legítimas a una movilidad vertical.

Mantenimiento de una jerarquía importante de conocimientos y puestos de trabajo

Las nuevas formas de organización suponen una pérdida de jerarquización de los conocimientos, lo que parece difícilmente compatible con las acusadas diferencias de estatuto existentes. La jerarquía de estatutos sociales ilustra el valor que una sociedad concede a cada tipo de actividad y conocimientos. ¿Cómo puede



avanzarse la idea de una sinergia creciente entre los distintos tipos de conocimientos y admitir que sus portadores ocupan posiciones muy distanciadas en la escala jerárquica?

La mediocridad del estatuto de los obreros en Francia, principalmente de los obreros cualificados, es uno de los resultados destacados en los estudios comparativos.

Se manifiesta a través de una diferencia importante en la jerarquía salarial entre categorías socioprofesionales. Según la encuesta sobre Estructura salarial de 1986 (recuadro nº 4), el salario de un obrero muy cualificado era, a finales del decenio de 1980, superior en un 33,7 % al de un obrero no cualificado, pero el de un empleado muy cualificado lo era en un 36,6 % y el de un técnico superior en un 65,7 %. El salario del ingeniero o del mando superior de más alto nivel era, en la misma fecha, superior en un 247,6 % al del obrero no cualificado y en un 213,9 % al del obrero cualificado. En un país como Alemania, las diferencias de salario entre trabajadores manuales y no manuales son mucho menores. Así, la diferencia obrero cualificado/mando es inferior en un 15 % a la diferencia registrada en Francia, una vez considerada la posibilidad de no declaración de los salarios elevados, definida con umbrales comparables en ambos países y utilizada en un 4 % en Francia frente a un 20 % en Alemania. Aunque en este último país el abanico de salarios de la mujer es también más reducido que en Francia, se observan sin embargo diferencias más importantes con los salarios de los obreros masculinos.

En Japón, es significativo que un obrero mayor y experimentado tenga un nivel salarial superior en un 40 % al de un ingeniero principiante (NOHARA, 1994).

En Francia, la mediocridad del estatuto obrero se asocia a la desvalorización de las formaciones que conducen a él. La orientación hacia la enseñanza técnica y, por tanto, profesional se realiza a partir del fracaso. Actualmente, la primacía de la enseñanza general sigue siendo en gran medida indiscutible.

El desenlace reciente de la enseñanza profesional de nivel V mediante la crea-

ción del bachillerato profesional no parece haber modificado la situación. El aumento de la tasa de acceso al nivel IV es impresionante (recuadro nº 1), pero los alumnos del bachillerato profesional han contribuido muy poco a ello. El paso de nivel ha beneficiado principalmente a la enseñanza general: de 1987 a 1993, el número de alumnos admitidos se ha duplicado en términos absolutos con respecto al de bachilleres profesionales. Este resultado es coherente con la lógica de funcionamiento estructural tanto del sistema educativo como del sistema de movilidad y de jerarquía social existente en las empresas.

Llegar lo más lejos posible en la enseñanza general ofrece mayores posibilidades de alcanzar niveles más altos. Cuanto antes abandonan los alumnos la enseñanza general, más difícil puede resultar continuar los estudios. El desenclave de las ramas de estudios no modifica la lógica global, construida sobre la primacía del sistema de enseñanza general.

Dado que las posibilidades de promoción interna se reducen de forma considerable, pero paralelamente se mantienen las diferencias de estatuto, esta situación conduce a un aumento de los desafíos de clasificación una vez finalizada la formación inicial y al reforzamiento del efecto de la formación inicial, lo que se traduce lógicamente en un fuerte movimiento de huida hacia adelante. Cada cual intenta hasta donde puede velar por sus propios hijos. Se procura que estén lo mejor situados posible en la fila de espera a la salida de la escuela. Como el diploma protege, como el nivel protege, toda la sociedad apuesta por el nivel. A falta de sitio para todos, lo que los economistas denominan «cola de empleo» se traduce más prosaicamente por «el juego de la sota de trébol», que consiste en pasar al otro la carta mala.

Aunque la formación continua está sumamente institucionalizada (GEHIN, MEHAUT, 1993), no sólo está muy separada de la formación inicial, a pesar de las innovaciones recientes, sino que incluso compite con ella. Sin embargo, las soluciones adoptadas en el plano de la formación inicial parecen imponerse a los distintos agentes y el consenso ha resultado importante (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

«En Francia, la mediocridad del estatuto obrero se asocia a la desvalorización de las formaciones que conducen a él. La orientación hacia la enseñanza técnica y, por tanto, profesional se realiza a partir del fracaso. Actualmente, la primacía de la enseñanza general sigue siendo en gran medida indiscutible.»

«Dado que las posibilidades de promoción interna se reducen de forma considerable, pero paralelamente se mantienen las diferencias de estatuto, esta situación conduce a un aumento de los desafíos de clasificación una vez finalizada la formación inicial y al reforzamiento del efecto de la formación inicial.»

* Nota de la redacción: el nivel IV del sistema francés corresponde a los titulados de los últimos cursos o al abandono de la escolaridad tras el bachillerato, antes de alcanzar el nivel III (este corresponde a los titulados con un diploma Bac + 2 años).



En el plano económico, las decisiones adoptadas, en la línea de las anteriores reformas, están granjeando a Francia una posición cómoda y envidiada en numerosos ámbitos de las industrias punta (TAV, Minitel, aviación, telecomunicaciones, armamento, etc.; véase Made in France, TADEI, CORIAT, 1993). Al mismo tiempo, Francia ha perdido prácticamente su sector de máquinas herramientas y está poco representada en la fabricación de equipos industriales. Las empresas encuentran dificultades en el ámbito de la mecánica (THENARD, 1994), en tanto que los problemas de la electromecánica y la electrónica se resuelven más fácilmente. La formación en las actividades de transformación de la materia, en ingeniería mecánica o ingeniería química, se aviene mal con la dificultad de la enseñanza para integrar procedimientos experimentales. Lo real no es sólo una aplicación de la teoría. Esta tendencia se refleja en el retraso observado en los ámbitos mencio-

nados. Y es perjudicial en los ámbitos de la calidad, especialmente de la calidad en el proceso, construida sobre todo a partir de procedimientos experimentales (tratamiento científico de hechos empíricos).

En el plano social, la situación es incierta. Las huelgas de Péchiney-Dunkerque y GEC Alsthom⁷ constituyen señales que sería muy peligroso ignorar. Una nueva generación de obreros-operadores más formados, conscientes de su potencial profesional, de la baza que representa su actividad para el rendimiento de la empresa, plantea de hecho, tras estos movimientos, el problema de su estatuto social y de la diferencia entre su posición y la de los demás empleados con que colaboran. ¿Se pueden aplicar organizaciones autoformativas y desarrollar cooperaciones cada vez más estrechas entre funciones, entre categorías, manteniendo las importantes diferencias existentes entre las mismas?

Bibliografía

Argyris C. y Schön D. (1978), «Organisational Learning: a Theory of Action Perspective», Addison Wesley, Reading (marzo).

Barbier J.M. (1992), «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail», en Education Permanente n° 112.

Brochier D., Froment J.P., D'Iribarne A. (1990) «La formation en alternance intégrée à la production», en Formation Emploi n° 30, abril-junio, la Documentation Française, París.

Brochier D. (1992), «Entre formation et production: le rôle clef des acteurs d'interface» en «Organisation qualifiante», Education Permanente n° 112, octubre.

Campinos-Dubernet M. (1995), «Le Baccalauréat professionnel: vous avez dit innovation?» en Formation Emploi, enero-marzo, La Documentation Française.

Charue F. (1982), «L'organisation fait-elle apprendre?», en Organisation qualifiante, Education Permanente n° 112, octubre.

Eyraud F., Maurice M., D'Iribarne A., Rychener F. (1984), «Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies», en Sociologie du Travail n° 4.

Goux D. (1991), «Coup de frein sur les carrières», en Economie et Statistiques n° 249, diciembre.

Hatchuel A., Weil B. (1992) «L'expert et le système», Economica, París.

Jobert G. (1991) «La place de l'expérience dans l'entreprise», en Courtois B., Pineau G. (Dir. ed.), «La formation expérientielle des adultes», Ministe-

rio de Trabajo, Empleo y Formación Profesional, La Documentation Française, París.

Jones B. y Wood S. (1984) «Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies» en Sociologie du Travail n° 4.

Lheritier J.L. (1992) «Les déterminants du salaire», en Economie et Statistiques n° 257, septembre.

Lutz B., Hirsch-Kreinsen H. (1988) «Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel», en Cohendet y cols, «l'après taylorisme», Economica, París.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982) «Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale», PUF.

Mehaut Ph., Gehin J.P. (1993) «Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France» París, L'Harmattan.

Tadei D., Coriat B. (1993) «Made in France», Livre de poche, colección Biblio-Essais, 470 p.

Thenard J.C. (1993) «Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle», Les Etudes de l'Observatoire des Métiers, Renault.

Veneau P., Mouy P. (1995) «Les bacheliers professionnels: des objectifs à la réalité», en Formation Emploi, n° 49, Documentation Française.

Zarifian Ph. (1992) «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante», Education Permanente n° 112, octubre.

7) Véase «Les «apaches» de GEC-Alsthom», D.ROUARD, Le Monde, 28 de diciembre de 1994.



Las clasificaciones y las nuevas formas de organización del trabajo: ¿cuáles son las posibles articulaciones?

Las nuevas formas de organización productiva, establecidas para favorecer una respuesta eficaz a las exigencias de calidad y flexibilidad en sus múltiples formas, se articulan con las estrategias de movilización y gestión de los «recursos humanos». Entre la pluralidad de argumentos expuestos en apoyo de esta articulación, cabe citar los tres elementos siguientes. Ante todo, las nuevas formas de organización ponen en entredicho de forma más o menos significativa la división y la distribución de las tareas, así como la naturaleza de las relaciones jerárquicas. En segundo lugar, el tema de las competencias es, con frecuencia, fundamental, lo que lleva, al menos en el plano técnico, a una reconsideración de su papel en los resultados globales. Por último, en un contexto de cambio permanente, se concede una importancia cada vez mayor a los procesos de aprendizaje, lo que pone de relieve la dinámica evolutiva de estas nuevas formas de organización.

Se entiende, pues, que el análisis de las nuevas formas de organización deba compararse con el de los modos de gestión de la mano de obra. En este contexto, parece fundamental el tema de las clasificaciones, cuyo objeto en sentido estricto es **agrupar los puestos de trabajo, organizarlos, definirlos con respecto a los demás y asignarles un coeficiente, siempre en función de la cualificación de los empleados**. De hecho, este planteamiento permite abordar, en el aspecto estático, los problemas de posicionamiento relativo de los empleados entre sí y, con ello, las **lógicas jerárquicas**, así como tomar en consideración, en el aspecto dinámico, las cuestiones de **movi-**

lidad interna y las formas de reconocimiento salarial de las competencias.

Ahora bien, esta articulación entre las clasificaciones y las nuevas formas de organización merece una atención especial. Puesto que todas las empresas, incluidas las más tayloristas, se apoyan necesariamente en las competencias del conjunto de sus miembros, resultantes tanto de la formación inicial y continua como del aprendizaje en el trabajo, el concepto de modelo de competencia debe relativizarse. Parece más útil preguntarse por el estatuto de estas competencias en la dinámica cognitiva de conjunto. Desde este punto de vista, cabe distinguir dos lógicas. En la primera, las competencias cuentan, ante todo, por el resultado que permiten obtener: cada cual ha de alcanzar un resultado determinado y conocido a priori. El aprendizaje consiste, en este caso, en desarrollar procedimientos operativos cada vez más eficaces y fiables. En la segunda, las competencias cuentan, principalmente, por los conocimientos, específicos y privados, que aportan sobre el proceso de producción y, en este contexto, el desafío del aprendizaje consiste en desarrollar un potencial de desarrollo, análisis y comunicación de dichos conocimientos. Hay que determinar además si esta lógica se adopta colectivamente o si es privativa de individuos aislados, responsables jerárquicos o personas explícitamente dedicadas al desarrollo y la mejora del procedimiento y los métodos.

La idea que pretendemos desarrollar es la de que **las lógicas de elaboración de las escalas de clasificación varían en función de la lógica de demanda o la**



Thierry Colin



Benoît Grasser

Encargados de investigación en el Grupo de Investigación sobre Educación y Empleo, Universidad de Nancy II, Francia, Unidad asociada al CNRS 1167.

Las nuevas formas de organización productiva establecidas para favorecer una respuesta eficaz a las exigencias de calidad y flexibilidad se articulan necesariamente con las estrategias de movilización y gestión de los «recursos humanos». En este artículo examinamos especialmente la cuestión de la elaboración de las escalas de clasificación, en sus relaciones con las formas de demanda y de producción de las competencias. Para ello, nos basamos en el análisis de ocho empresas en situación de cambio organizativo o técnico.



«(...) el análisis de las nuevas formas de organización (debe) compaginarse con el de los modos de gestión de la mano de obra. En este contexto, parece fundamental el tema de las clasificaciones (...).»

1) P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, informe de investigación realizado en el marco de la convocatoria de ofertas de la acción temática «Emploi, règles, signaux, contrôles» del Ministerio de Investigación y Enseñanza Superior, Grupo de Investigación sobre Educación y Empleo (GREE), Nancy, Francia.

lógica de producción de las competencias; las clasificaciones no son sólo un reflejo de la evolución en términos de cualificación, sino que pueden participar «activamente» en el proceso de transformación.

Este tema ya ha sido abordado en la literatura. Aquí lo trataremos sirviéndonos de los resultados de una investigación¹ reciente, realizada a partir de una muestra constituida por cuatro parejas de empresas (dos fabricantes de muebles, dos empresas del sector auxiliar del automóvil, dos fábricas de papel y dos establecimientos importantes, uno del sector agroalimentario y el otro de la siderurgia) que permite integrar distintas formas de gestión de la mano de obra. En cada caso, un primer criterio de selección fue la existencia de un «acontecimiento» a raíz del

cual se iniciaron actuaciones de transformación en un intento de obtener organizaciones capaces de controlar situaciones de cambio más o menos permanentes. En la tabla siguiente se presentan de forma resumida las empresas estudiadas.

En los casos citados, intentamos comprender las distintas lógicas subyacentes a la elaboración de las escalas de clasificación, para comprobar cómo se articulaban con las formas de demanda de las competencias.

Las clasificaciones «reflejo»

Una relación definida por la negativa

En esta lógica, las clasificaciones se consideran sólo un reflejo, una imagen, de las cualificaciones existentes en un momento dado. Se incluyen en esta categoría las clasificaciones convencionales de sector que las empresas aceptan tal cual y cuyo contenido se define de un modo tan general (especialmente en lo que se refiere a la descripción de las cualificaciones requeridas para cada escalón) que carece de un alcance vinculante sólido. El principal interés de estas clasificaciones reside en que posicionan los puestos unos con respecto a otros y reflejan así la jerarquía de las cualificaciones.

Caracterizadas a fin de cuentas por un nivel mínimo de normalización del reconocimiento de las cualificaciones, permiten, en cambio, adoptar una aptitud discrecional ante un determinado individuo o colectivo, dejando abierta la posibilidad de tomar en cuenta, de forma *arbitraria*, evoluciones puntuales de individuos o de colectivos «estratégicos», sobre todo en comparación con las «personas clave», sin que ello represente colectivamente un mensaje de desarrollo de las competencias.

El caso de las empresas de muebles

Las dos empresas de muebles aplican la clasificación tal y como se define para el conjunto del sector. Ninguna de ellas ha adaptado a sus características técnicas y organizativas. Esta ausencia de adaptación es, a priori, tanto más sorprendente

Identificación	Actividad	Plantilla	Principales transformaciones
MUEB1	sumideros	100	reorganización de los flujos, con centralización de la planificación y sustitución de una lógica de función por una lógica de producto.
MUEB2	muebles de todo tipo	1020	generalización de las máquinas-herramientas de control numérico en las líneas de producción
AUTO1	barras antideformantes	80	integración de las normas de calidad y de just-in-time de los constructores de automóviles
AUTO2	salpicadero e instrumentos de medida	315	separación autónoma de las unidades de producción
PAP1	papel para embalar	160	modernización tecnológica de las máquinas de papel para aumentar la parte de papel reciclado en las materias primas
PAP2	papel de alta calidad	250	modernización tecnológica de las máquinas de papel con el fin de ocupar nichos de mercado
SIDE	piezas forjadas automóvil	550	separación del mantenimiento
CERV	cervezas	390	transformación profunda del proceso de fabricación mediante el empleo de Tanks Out Door y la automatización del embotellado



cuanto que las dos empresas presentan condiciones de producción muy diferentes: por un lado, una PYME con una posición de mercado y unos productos poco diferenciados; por otro, una de las mayores empresas del sector, que trabaja en el conjunto del mercado de muebles y que apuesta al mismo tiempo por las economías de escala y por la capacidad de innovación del producto.

En MUEB1, el desarrollo de las competencias de los empleados no se considera una necesidad. De hecho, las innovaciones técnicas y organizativas descansan en algunos obreros, a quienes se selecciona para trabajar con los equipos más modernos, y en los mandos intermedios, que desempeñan un papel de enlace entre los cambios, tal como son concebidos por la dirección, y su aplicación efectiva en el taller.

El caso de MUEB2 es bastante singular. La empresa pone de relieve el incremento de las competencias de sus empleados a través de la formación, que se presenta como una de las condiciones del cambio. Podríamos ver en ello la aplicación de una lógica de competencia. No obstante, las competencias únicamente se movilizan para facilitar la adaptación a transformaciones organizativas y técnicas que escapan totalmente a los empleados, debido a la extrema centralización del proceso de decisión y a su escasísima autonomía en el lugar de trabajo. En este caso, no puede hablarse de movilización «estratégica» de las competencias y, por tanto, se entiende que no sea necesaria la adaptación de la clasificación convencional del sector.

Las clasificaciones «instrumento»

Una relación de gestión

En esta categoría se incluyen las clasificaciones que se conciben en su relación con la dinámica de aprendizaje de la empresa, con dos objetivos principales.

En primer lugar, se trata de crear categorías que correspondan a la aparición de nuevas funciones o nuevas cualificaciones. Desde este punto de vista, lo más notable es la voluntad de anunciar la crea-

ción de nuevas categorías. A continuación, viene la formalización de las pasarelas de una categoría a otra, que, en teoría, permite a los empleados «proyectar» un itinerario de movilidad y articularlo con una estrategia de formación.

Dentro de esta lógica, las clasificaciones no son ya únicamente una referencia lejana y confusa para establecer una jerarquía, sino que permiten materializar, mediante una norma escrita, aplicable y oponible a todos, una relación entre cualificaciones «reales» y una posición en la escala de clasificación. La cuestión es tanto más importante cuanto que se trata de hacer creíble la aparición de un nuevo modelo en un contexto de cambio o ruptura.

Por último, esta lógica implica cierta paradoja. Por un lado, se considera que el establecimiento de nuevas clasificaciones permite seguir y normalizar la producción y reproducción de las cualificaciones; en una palabra, que participa en una gestión de las competencias. Ahora bien, esas competencias, precisamente porque son el resultado de un proceso de aprendizaje, no pueden determinarse ex ante. En este sentido, la lógica de la instrumentación de las clasificaciones como herramienta de gestión de las competencias no puede ser satisfactoria, puesto que sigue siendo autónoma respecto de las transformaciones concretas del proceso de producción y de las relaciones laborales, las cuales sólo tiene en cuenta desde un punto de vista exterior y estático.

El caso del sector auxiliar del automóvil

Las dos empresas del sector auxiliar del automóvil han adaptado la clasificación de la metalurgia, sector al cual pertenecen. Sin embargo, aunque esta adaptación se haya concebido en relación con los cambios técnicos y organizativos introducidos, las nuevas clasificaciones son resultado de una gestión «a priori» de la dirección y no incluyen las competencias que se producen constantemente en situación de trabajo.

En AUTO1, la adaptación de la clasificación respondió a dos impulsos: el de los constructores, a través de su gestión de

«(...) intentamos comprender las distintas lógicas subyacentes a la elaboración de las escalas de clasificación, para comprobar cómo se articulaban con las formas de demanda de las competencias.»

Las clasificaciones «reflejo»: «Se incluyen en esta categoría las clasificaciones convencionales de sector que las empresas aceptan tal cual y cuyo contenido se define de un modo tan general (...) que carece de un alcance vinculante sólido.»

«(...) este tipo de clasificación (...) permite, en cambio, adoptar una aptitud discrecional ante un determinado individuo o colectivo (...), sin que ello represente colectivamente un mensaje de desarrollo de las competencias.»



Las clasificaciones «instrumento»: «En esta categoría se incluyen las clasificaciones que se conciben en su relación con la dinámica de aprendizaje de la empresa (...)»

«(...) la lógica de la instrumentación de las clasificaciones como herramienta de gestión de las competencias no puede ser satisfactoria, puesto que sigue siendo autónoma respecto de las transformaciones concretas del proceso de producción y de las relaciones laborales, las cuales sólo tiene en cuenta desde un punto de vista exterior y estático.»

calidad, y el del grupo al que pertenece la empresa. Es comprensible, pues, que esa adaptación no forme parte realmente de las prioridades estratégicas de la empresa. Esta solicitó a un equipo de consultores que realizase una auditoría de los conocimientos técnicos existentes y de los necesarios para el futuro. A partir de esa auditoría los puestos fueron redefinidos y cotizados a escala del grupo. Sin embargo, la aplicación de la nueva escala de clasificación plantea dificultades reales: los puestos definidos a escala del grupo no siempre se corresponden con las prácticas de la empresa, cuya producción es bastante específica; la aplicación de la escala se ha visto muy restringida por exigencias presupuestarias que limitan el número posible de cambios en la cualificación y por la falta de continuidad de las entrevistas de evaluación. Por último, la formación formal únicamente desempeña un papel marginal en la evolución de las competencias de los empleados. Parece que la empresa no se ha dotado de los medios necesarios para que su clasificación sea un instrumento de desarrollo de las competencias, como se confirma por el hecho de que, al igual que en MUEB1, los cambios en la empresa se basen en una «persona clave», el técnico de taller, el único capaz de servir de vínculo entre el trabajo en sus condiciones concretas de realización y la forma en que es concebido por la dirección.

En AUTO2, la producción se reorganizó en células autónomas. Al dotar de autonomía a las unidades elementales de la empresa, se perseguía como objetivo principal reducir los escalones jerárquicos. A tal fin, la dirección suprimió las funciones de jefe de equipo, supervisor y jefe de taller, sustituyéndolas por tres puestos del mismo nivel: responsables de departamento en una célula². Los tres tienen una doble función: son responsables del funcionamiento de la célula y representan a cada uno de los tres departamentos dentro de dicha célula. Sin embargo, la reorganización no preveía prácticamente ninguna función para las operadoras de base; la descentralización acababa en los mandos intermedios. Debido a la escasa descentralización, los responsables de las células se vieron rápidamente desbordados y la dirección tuvo que definir puestos intermedios de responsables auxiliares, lo que equivalía a recrear

los escalones jerárquicos. **Al formalizar un cambio desconectado de la realidad del trabajo, la nueva clasificación no hizo más que confirmar, con la recreación de los puestos de la jerarquía intermedia, el fracaso de la reorganización.**

Las clasificaciones elaboradas

La clasificación es, en sí misma, el resultado de un proceso de aprendizaje

En un tercer tipo de gestión, con la escala de clasificación no se pretende tan sólo «levantar acta» de la evolución del contenido de las cualificaciones, sino también estimular, en las situaciones de trabajo, el desarrollo de un potencial cognitivo que integre plenamente la dinámica de aprendizaje de la empresa considerada en su conjunto. En las empresas afectadas, se reconoce que los conocimientos de los empleados, su capacidad para ser «expertos» en la parte del proceso de producción a la que están asignados, deben tenerse en cuenta tanto con miras a mejorar la eficacia de los procedimientos operativos para una configuración productiva determinada como con miras a desarrollar mejoras técnicas y organizativas del proceso productivo.

Para lograr esta integración de los aprendizajes individuales, las clasificaciones deben considerarse legítimas, responder a una garantía de objetividad y ofrecer cierto potencial de evolución.

La legitimidad de la escala de clasificación es una condición que permite su credibilidad y que determinará su capacidad para dar cuenta ante los empleados de una correspondencia entre las competencias que poseen y su reconocimiento en la escala. Para satisfacer esta condición, la cotización de los puestos, su jerarquía y sus contenidos formalizados deben ser el resultado de un proceso de cooperación entre los encargados de la preparación de dicha escala y los empleados, los únicos que conocen los contenidos concretos y detallados de los distintos puestos.

Asimismo, la legitimidad de la clasificación depende del empleo de procedimientos

2) Un responsable de logística del departamento comercial, un preparador del departamento técnico y un gestor del departamento de recursos humanos.



tos de elaboración que garanticen cierta objetividad, especialmente a través de métodos «ciegos», que asignan los coeficientes de cotización a partir de criterios que, una vez evaluados por los representantes de la dirección y los empleados, pasan por una «caja negra».

Por último, las clasificaciones deben responder a la evolución futura desde el punto de vista de las cualificaciones, especialmente mediante la formalización de los pasos entre los distintos niveles y mediante el empleo, para la evaluación de los puestos, de criterios genéricos (por ejemplo, el volumen de información tratada o bien la convalidación de unidades de valores) y no de criterios de descripción de capacidades operativas vinculadas específicamente a los distintos puestos, necesariamente fechados y situados.

En la medida en que las clasificaciones son el resultado de un proceso de elaboración, puede decirse que son objeto de un aprendizaje.

Los casos de las papeleras y de las empresas que disfrutan de «una posición»

El caso de las papeleras

En las papeleras, un nuevo acuerdo profesional sectorial sobre las clasificaciones proporcionó la ocasión para un replanteamiento total de las funciones de todo el personal. El sistema de clasificación previsto por el acuerdo tiene en cuenta la naturaleza de la actividad y se complementa con criterios de autonomía/iniciativa, responsabilidad y formación/nivel de conocimientos. En ambas empresas, **los empleados participaron en el trabajo previo de definición de los puestos y pudieron intervenir en la fase de cotización de los mismos.** La jerarquía de puestos resultante de la nueva clasificación se aparta bastante de la anterior; es diferente también en las dos empresas y puede decirse que refleja los cambios técnicos y organizativos propios de cada una. En este sentido, es especialmente importante observar en los dos casos cómo un mismo puesto puede sufrir una evolución muy diferente, dependiendo de las op-

ciones técnicas y comerciales de la empresa. El puesto de responsable de preparación de la pasta ha sido uno de los más recualificados en PAP1 y uno de los más descualificados en PAP2. En PAP1, la introducción de un porcentaje cada vez mayor de «papel usado» dificulta la preparación de la pasta, mientras que la normalización de la producción reduce la complejidad del proceso. Al contrario, en PAP2, la pertenencia a un sector de alta calidad confiere un carácter estratégico a la fabricación y la transformación del papel, mientras que el puesto mencionado no ha experimentado ninguna evolución técnica. Lo realmente interesante es ver cómo percepciones diferentes de las señales del mercado han conducido a una evolución del oficio en ambas empresas: en un caso, los conocimientos estratégicos se desplazan hacia la fase inicial (introducción de papel usado en PAP1); en el otro, se desplazan hacia la fase final (rentabilidad de la transformación en PAP2). Esta evolución opuesta de un mismo oficio ha llevado a una evolución inversa de la cualificación del puesto en una y otra escala de clasificación. Se pone así de manifiesto la laguna que puede representar la aplicación de una misma clasificación convencional sin una reasimilación en empresas con dimensiones, mercados y condiciones de producción tan diferentes como MUEB1 y MUEB2.

La voluntad de asimilación de la nueva clasificación convencional se compagina con la función fundamental que se reconoce a los conocimientos técnicos de los empleados. Así, la informatización del control de las máquinas de papel se realiza en estrecha colaboración con los empleados, a fin de utilizar los conocimientos de éstos sobre el funcionamiento concreto de las máquinas para mejorarlas y para conseguir que acepten, como contrapartida, fácil y rápidamente la evolución técnica.

Los casos de las empresas que disfrutan de «una posición»

En CERV y SIDE, el proceso ha sido diferente, ya que, desde un principio, se ha integrado en una lógica de gestión de los puestos presentada como un eje principal de la estrategia empresarial. La actuación de SIDE en relación con las compe-

Las clasificaciones elaboradas: «(...) con la escala de clasificación no se pretende tan sólo «levantar acta» de la evolución del contenido de las cualificaciones, sino también estimular, en las situaciones de trabajo, el desarrollo de un potencial cognitivo que integre plenamente la dinámica de aprendizaje de la empresa considerada en su conjunto.»

«Para lograr esta integración de los aprendizajes individuales, las clasificaciones deben considerarse legítimas, responder a una garantía de objetividad y ofrecer cierto potencial de evolución.»



A. CAP 2000:

Acuerdo sobre el desempeño de la actividad profesional en las empresas siderúrgicas

Este acuerdo, firmado por la GESIM (agrupación de las empresas siderúrgicas y mineras) y todas las organizaciones sindicales con excepción de CGT, persigue tres objetivos:

- «promover una política de cualificación que reconozca las competencias individuales;
- definir las condiciones para el desarrollo de carreras que permitan a cada cual progresar según sus competencias;
- establecer un mecanismo que permita a cada empleado situarse en todo momento de su carrera profesional.»

Debe permitir pasar de la lógica de los puestos de la escala convencional de la metalurgia a una lógica de evaluación de las competencias. Las competencias se definen como un «conocimiento operativo válido» propio de cada empleado y no del puesto que ocupa. A.CAP 2000 es un acuerdo marco dirigido a aplicar una lógica de competencia adaptada a cada lugar. Para un análisis más detallado, véase C. GAVINI 1993 *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences: de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie*, Travail et emploi n° 57 bis, págs. 49 - 66.

«(...) los casos que más se acercan a la aplicación de un modelo de competencia (...) utilizan escalas de clasificación que permiten un reconocimiento salarial de dichas competencias sobre bases «normalizadas» (...). Al proponer pasarelas de un escalón a otro, al establecer normas de reconocimientos de la experiencia adquirida, este tipo de clasificación se encuadra también en el marco temporal y, así, permite dar un sentido relativo al concepto de proyecto profesional.»

tencias, debido a la aplicación de los acuerdos ACap 2000, y la de CERV, bastante cercana en su espíritu, conceden una función importante a la formación y a su validación en situación de trabajo. En ambas empresas, las clasificaciones han sido objeto de negociación entre los interlocutores sociales.

En el caso de SIDE, había que aplicar la lógica de competencias prevista en los acuerdos ACap 2000, si bien, más que una simple aplicación de las normas negociadas a escala de sector, se llevó a cabo un trabajo específico de adaptación a las condiciones empresariales. Las conversaciones individuales son uno de los elementos fundamentales del mecanismo de gestión de las competencias establecido a raíz de los acuerdos ACap 2000. De hecho, la evaluación de las competencias de los empleados y la entrevista con el superior jerárquico deben determinar la evolución de aquéllos en su oficio y las formaciones que puedan serle necesarias. Se busca romper³ con la lógica de una misma cualificación para un mismo puesto. La cualificación depende de las competencias, sea cual sea el puesto ocupado.

En el caso de CERV, la integración en otra filial del grupo ofreció la oportunidad de

reelaborar las escalas de clasificación. Al preguntarse por la evolución del trabajo en la empresa, pudieron redefinirse los puestos y sus cotizaciones. La formación y las entrevistas individuales son también esenciales, puesto que se ofrecen a los empleados formaciones acreditativas necesarias para alcanzar determinados puestos. Por ejemplo, la empresa ha participado en la creación de dos CAP (certificado de aptitud profesional) de conductor de instalaciones automatizadas de la industria agroalimentaria y estos CAP son indispensables para acceder a los puestos de piloto de línea. CERV mantiene una lógica de puestos, ya que el cambio de cualificación se vincula al cambio de puesto. Sin embargo, se ha avanzado en la lógica de competencias, ya que se incita a los empleados a formarse y se reconocen las nuevas competencias. Evidentemente, este sistema sólo puede sostenerse porque la elevación de las competencias impulsada por la nueva escala de clasificación obedece a la evolución real del trabajo en la empresa. De hecho, la automatización y el control informático de la producción tienden a suprimir los puestos menos cualificados, en beneficio de otros en que se requieren competencias más importantes.

Conclusión

Este rápido examen no permite extraer conclusiones generales, sobre todo desde el punto de vista de las características sectoriales, como podría dar a entender, injustificadamente, la dicotomía que hemos expuesto. Dicho esto, es cierto que nos encontramos ante lógicas diferentes de elaboración de las escalas de clasificación. Los casos que más se acercan a la aplicación de un modelo de competencia, es decir de un modelo que integre explícitamente en su dinámica una evolución *general* del nivel de competencias, utilizan escalas de clasificación que permiten un reconocimiento salarial de dichas competencias sobre bases «normalizadas» (es decir, escritas). Al proponer pasarelas de un escalón a otro, al establecer normas de reconocimiento de la experiencia adquirida, este tipo de clasificación se encuadra también en el marco temporal y, así, permite dar un sentido relativo al concepto de proyecto pro-

3) O proseguir la ruptura iniciada por la clasificación de la metalurgia en 1975, que introducía el concepto de criterios clasificadores.



fesional. Esta primera lógica remite a las clasificaciones que hemos denominado elaboradas, ya que no obedecen a una aplicación estereotipada de normas definidas ex post, sino que son resultado de un proceso de elaboración en que se recurre ampliamente a la cooperación entre los empleados afectados y los responsables de la toma de decisiones. En cambio, en lo que hemos denominado clasificaciones «instrumento» se observa una desconexión entre el mensaje transmitido por las nuevas normas de gestión de la mano de obra y la realidad de la actividad productiva y de las relaciones de producción en el lugar de trabajo, que no

reflejan una sustitución de una lógica jerárquica por una lógica de competencias. Puede decirse, por tanto, que las escalas de clasificación basadas en esta lógica representan a lo sumo una modalidad de gestión de la mano de obra nueva en su forma, pero no en el fondo. Por último, se trata de organizaciones en las que las exigencias de calidad o de flexibilidad pueden satisfacerse con éxito sin recurrir a una lógica de competencias. No es necesario que las clasificaciones participen como elemento activo en la dinámica de transformación de la organización, puesto que su papel se limita a *reflejar* la jerarquía de los distintos grupos de puestos.

Bibliografía

P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995 *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, Informe de investigación realizado en el marco de la convocatoria de ofertas de la acción temática «Emploi, règles, signaux, contrôles» del Ministerio de Investigación y Enseñanza Superior, Grupo de Investigación sobre Educación y Empleo (GREE), Nancy, Francia.

G. Donnandieu, P. Denimal, 1993 *Classification-qualificativa: de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Editions liaisons, Paris.

B. Graser, 1994 *Organization and Work Situations: which Sources for Learning Process?* Asociación Europea de Economistas del Trabajo (AEET), Sexta Conferencia anual, Varsovia, 22-25 de septiembre de 1994.



Jeroen Onstenk

Investigador del
Departamento de
Cultura,
Desigualdad,
Profesión y
Enseñanza (COBO) del
Instituto SCO Kohnstamm de
la Universidad de
Amsterdam.



El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio en la organización de la industria de transformación

«Los trabajadores, además de recibir formación, deben aprender de su propio trabajo. La reforma de la organización ofrece nuevas posibilidades de cualificación en el puesto de trabajo. También la intervención en la estructura técnica y organizativa del proceso de producción influye en las posibilidades de aprendizaje en el puesto de trabajo. El desafío consiste en integrar el desarrollo personal y el de la organización.»

«El aprendizaje en el puesto de trabajo no es aquél que se realiza de forma no estructurada.»

Introducción

El aprendizaje en el puesto de trabajo adquiere cada vez más importancia para cualificar a los trabajadores con motivo de la introducción de nuevas formas de organización. Con este sistema, los trabajadores realizan actividades de aprendizaje informales y dirigidas en el lugar de trabajo, estrechamente relacionadas con sus (futuras) actividades laborales.

La tecnología moderna, las elevadas exigencias del mercado y el afán de combinar eficacia y control de calidad llevan a la aparición de nuevas formas de organización de la producción. Las características más importantes del nuevo paradigma son: el grupo de trabajo como unidad básica (en lugar del individuo) y el carácter imprevisible, en principio, de las operaciones exactas que deben realizarse (lo que incrementa la necesidad de resolver los problemas in situ). Esta forma de organización tiene consecuencias de gran alcance en cuanto a las cualificaciones y competencias requeridas. En muchos casos, se observa una mayor necesidad de conocimientos profesionales explicativos y de procedimiento; además, son importantes las cualificaciones clave, la comprensión del sistema y las capacidades profesionales de aplicación amplia (Onstenk, 1992). Asimismo, y habida cuenta de las exigencias de flexibilidad, los trabajadores necesitan facultades profesionales. En la práctica, existen varias opciones menos avanzadas, como las nuevas formas de taylorismo y la «producción ajustada» (Van Hoof, 1991). También aquí se ob-

serva en muchos casos una creciente complejidad de las funciones, aunque con frecuencia vaya acompañada de una disminución de la autonomía (Steijn y De Witte, 1992).

Las cualificaciones básicas en los ámbitos del método, la estrategia y la comunicación social, las nuevas formas de conducta profesional orientadas a la solución de problemas y la capacidad de aprender con autonomía son las capacidades más importantes que se exigen al 'nuevo' trabajador. Estas capacidades no sólo se adquieren en la escuela o en la formación profesional inicial. Las propias empresas actúan claramente como entidades pedagógicas durante la carrera profesional de los trabajadores. Estos, además de recibir formación, deben aprender de su propio trabajo. La reforma de la organización ofrece nuevas posibilidades de cualificación en el puesto de trabajo. También la intervención en la estructura técnica y organizativa del proceso de producción influye en las posibilidades de aprendizaje en el puesto de trabajo. El desafío consiste en integrar el desarrollo personal y el de la organización mediante un análisis que podríamos describir como una forma de investigación de cualificación desarrollada (véase Engeström, 1987, 1994).

El aprendizaje en el puesto de trabajo

El aprendizaje en el puesto de trabajo no es aquél que se realiza de forma no estructurada, sino simplemente el que no



tiene lugar en un entorno pedagógico (escuela, curso). La situación laboral es el entorno didáctico. La estructura depende de las características y la organización de la práctica laboral en cuyo marco se aprende.

Definición

Recientemente se han desarrollado diferentes enfoques y conceptos para analizar los procesos de aprendizaje informales e integrados. Tomando como base un número creciente de investigaciones, tanto la psicología de las actividades como la ciencia cognoscitiva moderna recalcan la importancia del aprendizaje en situaciones prácticas 'reales'. En este modo de aprendizaje, la propia situación laboral (la tarea laboral, la gestión de tareas, la organización del trabajo y el entorno laboral) se convierte en el entorno didáctico. La estructura del aprendizaje depende de las características y la organización de la práctica laboral en cuyo marco aprenden los trabajadores. Hay que distinguir entre aprendizaje y formación en el lugar de trabajo, ya que ésta se caracteriza por una estructura pedagógica concreta, manifestada, por ejemplo, en unos objetivos y planes de formación explícitamente formulados, en la participación activa de un formador, en el uso de material didáctico (sobre papel, PC, vídeo, etc.) y en la realización de exámenes (De Jong, 1991; Onstenk, 1994). El aprendizaje en el puesto de trabajo es un proceso multidimensional que se puede definir con más detalle teniendo en cuenta las distintas dimensiones de las actividades y situaciones laborales. La organización social del proceso laboral (cooperación y coordinación) desempeña un importante papel de estímulo y apoyo a la adquisición de competencias. El trabajo en sí puede considerarse un proceso de aprendizaje: aprender mediante la realización de operaciones y actividades laborales y el dominio («mastering») en la resolución de los problemas que se presenten en el trabajo (Frei, Duell y Baitsch, 1984; Engeström, 1994). Las facultades necesarias no sólo se adquieren mediante la realización del trabajo, sino que también van unidas a la evolución de la actividad laboral (Engeström, 1987; 1994). En la actividad laboral se integran las facul-

tades, los conocimientos, los motivos y los objetivos. El enfoque del aprendizaje situado (Raizen, 1994; Lave y Wenger, 1991) hace hincapié en el «aprendizaje cognitivo» (Brown, Collins y Duquid, 1989) y el aprendizaje en el entorno social, simbólico y físico del trabajo (recursos, contactos sociales con compañeros y jefes). El aprendizaje no sólo se produce durante la realización de la tarea, sino que se basa principalmente en el entorno (laboral) físico o simbólico específico. También es importante el entorno social del puesto de trabajo. A este respecto, cabe pensar que la transferencia de conocimientos y facultades especializados y específicos de la situación se realiza a través de la comunicación con los compañeros y jefes.

En este contexto, es importante señalar que la realización de la tarea está estrechamente vinculada a la cultura del grupo en que se trabaja. Para ello se requiere un 'habitus' adecuado entre los trabajadores (Windolf, 1981), es decir, la integración de la cultura, las normas y los valores del grupo profesional, la empresa y del propio grupo de trabajo. Además, los trabajadores tienen que aprender cómo funcionar en una organización y cómo tratar a los distintos grupos de la empresa teniendo en cuenta la jerarquía y las relaciones entre poderes. Esta clase de aprendizaje no sólo es importante en el momento de incorporarse a una organización (o de empezar a trabajar en la misma, como es el caso de los aprendices en la enseñanza profesional inicial), sino también cuando se producen modificaciones profundas en la organización o de tipo funcional.

El aprendizaje no se limita a resolver los (nuevos) retos que se plantean en el trabajo, también debe orientarse a la mejora y la innovación (Engeström, 1994). Y esto no sólo se aplica a los directivos y profesionales, sino que se espera que todo el conjunto de trabajadores adopten esa actitud (Nyhan, 1991; Onstenk, 1992). Para aprender de un modo crítico y reflexivo en el propio trabajo - fundamento, requisitos, objetivos de las operaciones - es necesario incrementar la capacidad didáctica de los trabajadores, su sensibilidad para la observación y la realimentación y su disposición para reflexionar sobre los problemas planteados en el tra-

«Así pues, al analizar las posibilidades de aprendizaje en el lugar de trabajo, es necesario considerar el grado en que las distintas dimensiones de la situación laboral (...) promueven, provocan, facilitan y orientan procesos de aprendizaje. En este contexto, se podría establecer que la oferta didáctica forma parte del potencial didáctico del puesto de trabajo (...).



Esquema 1: Potencial didáctico de la situación laboral

- A. **Cualificaciones y capacidad didáctica** del trabajador:
 - Formación
 - Experiencia
 - Capacidad de aprendizaje
- B. **Disposición didáctica** del trabajador
 - Motivación para aprender
 - Disposición para aprender activa y pasiva
 - Resistencias frente al aprendizaje
- C. **Oferta didáctica** del puesto de trabajo
 - Características de la función:
 - Contenido amplio e integridad profesional
 - Nuevos problemas, métodos, técnicas, productos, etc.
 - Posibilidades de organización internas y externas
 - Suficientes posibilidades de contacto
 - Margen para la toma de decisiones y para configurar las tareas
 - Entorno laboral:
 - Realimentación y explicaciones por parte de compañeros y jefes
 - Información; actuación; simulación interactiva por ordenador
 - Características físicas del lugar de trabajo.
- D. **Oferta de formación** en el lugar de trabajo
 - Estructura de las posibilidades de aprendizaje
 - Participación en la innovación
 - Formación estructurada en el puesto de trabajo

Fuente: Onstenk, 1994

«El potencial didáctico (...) es la probabilidad de que en una determinada situación laboral se lleven a cabo procesos de aprendizaje. Tal probabilidad es el resultado de la interacción entre las características de los trabajadores (sus cualificaciones, su capacidad didáctica y su disposición para aprender) y las posibilidades de aprendizaje que ofrece el lugar de trabajo.»

«La mejora del aprendizaje mediante el reforzamiento del entorno didáctico adquiere una importancia fundamental.»

bajo, a fin de someter las normas a debate y «aprender a aprender».

El potencial didáctico de las situaciones de trabajo

Así pues, al analizar las posibilidades de aprendizaje en el lugar de trabajo, es necesario considerar el grado en que las distintas dimensiones de la situación laboral (tarea, gestión de tareas, organización laboral, entorno laboral social) promueven, provocan, facilitan y orientan procesos de aprendizaje. En este contexto, se podría establecer que la oferta didáctica forma parte del potencial didáctico del puesto de trabajo (Baitsch y Frei, 1980; Onstenk, 1994).

El potencial didáctico (véase la figura 1) es la probabilidad de que en una determinada situación laboral se lleven a cabo procesos de aprendizaje. Tal probabilidad es el resultado de la interacción entre las características de los trabajadores

(sus cualificaciones, su capacidad didáctica y su disposición para aprender) y las posibilidades de aprendizaje que ofrece el lugar de trabajo. En otras palabras: el aprendizaje en el puesto de trabajo requiere que los trabajadores estén capacitados para aprender (que hayan recibido una formación inicial suficiente y tengan experiencia y facultades didácticas), que deseen aprender (motivación y disposición) y que se encuentren en una situación laboral que ofrezca posibilidades de aprendizaje. El aprendizaje en el puesto de trabajo está dirigido en parte por el propio trabajador, quien debe reconocer y seleccionar los momentos de aprendizaje y utilizarlos o no (Simons, 1990) y, en parte, por el entorno laboral. La mejora del aprendizaje mediante el reforzamiento del entorno didáctico adquiere una importancia fundamental. Con frecuencia, no es posible formular objetivos didácticos concretos y detallados. Así pues, existe una clara diferencia con el sistema convencional de formación, en el que se es-



tablecen objetivos concretos y se pueden evaluar los resultados (Kruijd, 1991). Con todo, esto no significa que no se pueda llevar a cabo una evaluación global de sus efectos sobre el trabajador (mejora de su funcionamiento profesional) o sobre la empresa (productividad, número de fallos cometidos y flexibilidad), o analizar los procesos didácticos concretos.

Las posibilidades didácticas del aprendizaje vinculado a las características del entorno de trabajo y de la función dependen del contenido y la complejidad del trabajo, del margen disponible para actuar y decidir por uno mismo y de las posibilidades de contacto social. El fomento del aprendizaje en el puesto de trabajo mediante la ampliación del contenido de las tareas y el aumento de la capacidad de organización (margen de actuación) reviste un gran interés cuando se trata de renovar la organización laboral y perfeccionar la calidad del trabajo (WEBA, 1989). También es importante la cultura didáctica de la empresa (en la medida en que una empresa es una organización que aprende o una organización de personas que aprenden) (Stahl y cols., 1993). Para intensificar el aprendizaje, es preciso ofrecer apoyo y realimentación, estimular la reflexión y conceder un margen para la experimentación y la solución de problemas de forma individual. Todo esto puede organizarse en consultas laborales o círculos de calidad en los que los trabajadores y sus jefes hablen de los problemas que surgen a diario en la realización de sus tareas con el fin de buscar soluciones y mejoras. También pueden mantenerse conversaciones informales durante la pausa del café, como ocurre con los mecánicos de las fotocopiadoras, que se cuentan «historias» sobre las peculiaridades de determinados aparatos y clientes (Raizen, 1994). De esta manera, se apoyan mutuamente en la solución de problemas complejos y específicos. Este intercambio es necesario, además, porque la ejecución «correcta» de una tarea no suele consistir en una solución técnica fija o uniforme, sino que depende de la situación o puede estar influida por las normas vigentes en la profesión o la empresa (Lave y Wenger, 1991), por ejemplo en materia de rapidez, calidad o servicio.

Efectos didácticos de la organización del trabajo en la industria de transformación

Por encargo del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Berlín), el SCO llevó a cabo en el año 1992 un estudio parcial de un proyecto de investigación de la CEE: «El papel de las empresas en la producción de cualificaciones: Formación y efectos didácticos de la organización del trabajo en la empresa» (Ostenk y Voncken, 1993). La investigación tenía por objeto principal la interacción entre el sistema nacional de producción de cualificaciones (formación profesional y educación de adultos) y la evolución de nuevas formas de organización de la producción. Más concretamente, la investigación se centraba en los medios aportados por las empresas para mejorar las cualificaciones en el curso de la carrera profesional, en comparación con las cualificaciones adquiridas en la enseñanza. No sólo se contemplaron las distintas formaciones profesionales, sino también el aprendizaje en el trabajo y los efectos didácticos de la organización laboral. La investigación holandesa se basaba en el estudio de dos casos reales de la industria de transformación. Dichos estudios incluían un análisis profundo de la organización del trabajo, con especial atención a la formación profesional y el aprendizaje en el puesto de trabajo en un departamento de producción. Recientemente, las empresas objeto de la investigación habían introducido nuevas formas de organización e informatización. En la industria de transformación, la evolución tecnológica es rápida y, por tanto, las inversiones por puesto de trabajo aumentan considerablemente. Las características del trabajo presentan grandes diferencias: los procesos de producción basados en procesos, en los que los trabajos suelen tener un fuerte componente físico y sensorial y son realizados por personas con baja formación, se sustituyen por procesos de producción automatizados, donde el trabajo consiste más bien en la dirección abstracta de procesos, con una gran responsabilidad debido a los riesgos de daños y los costes de inmovilización. Así pues, esta evolución - que por otra parte se presenta de un modo muy desigual - viene de-

«Para intensificar el aprendizaje, es preciso ofrecer apoyo y realimentación, estimular la reflexión y conceder un margen para la experimentación y la solución de problemas de forma individual.»



«Han aprendido a poner en duda actos que antes consideraban evidentes, se preocupan por encontrar el mejor modo de solucionar un problema y están dispuestos a aprender (de los demás). El 'aprendizaje' se ha convertido en una parte natural del trabajo.»

terminada por la introducción de nuevas tecnologías, así como por las crecientes exigencias medioambientales y las disposiciones legales en materia de protección y seguridad en el trabajo; también la cambiante estructura del mercado, que pide cada vez más productos de calidad, desempeña un papel importante (Bilderbeek, y cols., 1992). Se trata además de ramas que, desde siempre, han empleado a personal poco formado y han tenido una imagen negativa en el mercado de trabajo, principalmente debido al trabajo por turnos y a la baja calidad del mismo.

Tradicionalmente, el trabajo de los operadores de proceso se ha basado en la rutina. Muy a menudo, el nivel de formación en el momento de su incorporación a la empresa es bajo. Tras un largo y lento ascenso se adquieren los conocimientos necesarios sobre el proceso de producción. Se podría decir que la situación de partida en la industria de transformación se caracteriza por el aprendizaje en el puesto de trabajo a un nivel bajo. Este perfil se modifica debido a la influencia de la automatización y la informatización. La atención se centra sobre todo en los conocimientos prácticos y tecnológicos y en la comprensión del proceso en lo que se refiere al producto, el mercado/consumidor, los aparatos y máquinas y la organización. La nueva estructura laboral se distingue por la organización del trabajo en grupos; más funciones completas (preparación, ejecución, control) y la integración del mantenimiento sencillo y el control de calidad en las funciones de producción. Los procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo adquieren más relevancia en la nueva situación de organización e innovación.

La fábrica de penicilina

El primer estudio de caso se llevó a cabo en una fábrica farmacéutica que había introducido un cambio radical en el sistema de control de la producción a granel de materia prima para la penicilina, consistente en una informatización de gran alcance. La innovación se resume en dos puntos: la automatización/informatización y el control de calidad.

Se pasó de un simple control del proceso mecánico a un sistema automático, inclui-

da la introducción del control a distancia. El operador ya no tiene una función restringida de ejecución, sino que ha de realizar un paquete de tareas más amplio (all-round), seguido de una fase tanto de ampliación como de especialización. Las tareas de los operadores comprenden funciones de control y planificación: interpretación de estados, ejecución de pedidos, vigilancia del suministro de materias primas. Esta mayor complejidad de las tareas significa para ellos un desafío interesante y una renovación positiva de su función. Mientras que en el antiguo sistema adquirirían una rutina y unos conocimientos durante el trabajo en sí debido a la frecuencia con que realizaban las operaciones, en la actualidad se observa una inversión: antes de intervenir, es necesario comprender por qué algo funciona de un modo determinado. Hay que conocer las consecuencias de las operaciones. El conocimiento del proceso se ha convertido en un elemento de suma importancia. El nivel de capacitación ha ascendido. Sobre esta base, los procesos de aprendizaje en la práctica evolucionan a un nivel superior. La iniciación de nuevas producciones o procesos es cada vez más frecuente. Por tanto, la (posible) cadena de causas y consecuencias todavía es relativamente desconocida, lo que hace necesario el proceso de aprendizaje: todavía se necesita experimentar y adquirir experiencia. Al trabajar con pantallas, las modificaciones son, en cierto modo, invisibles: en la mayoría de los casos sólo se adapta el programa lógico. Anteriormente, las modificaciones se reflejaban claramente en el panel de mandos, con la introducción de un botón nuevo o de aparatos de medición. Ahora, es mucho más difícil tener una visión de conjunto del proceso global. Por este motivo, algunos operadores prefieren trabajar con dos pantallas simultáneamente en lugar de una, mientras que otros optan por consultar el tradicional diagrama de pared. Puesto que el control se realiza a distancia, queda eliminada una forma importante de control, basada en el contacto directo con la producción (vibraciones, fallos, ruidos). Esto hace esencial la comunicación entre la sala de control y las personas que trabajan en la fábrica.

Un segundo indicador es el control de calidad. En los últimos años, en parte debido a la modificación en los requisi-



tos de calidad de la producción y en parte como respuesta a las exigencias del mercado, se han elaborado programas de calidad. La esencia de estos programas reside en la reconsideración de cada uno de los eslabones de la organización. La calidad del producto y de la producción, la atención al cliente a un nivel interno y la cuestión de la calidad con respecto al personal pasan a primer plano. Se intenta conseguir un sistema de trabajo basado en los resultados, en el que los objetivos concretos por cada combinación producto/mercado y los datos de medición elaborados por los propios equipos sirven de indicador de operaciones. Se hace hincapié en la contribución individual y del grupo al control de calidad, apelando al sentido de responsabilidad de los trabajadores. Los canales de comunicación adquieren, pues, una gran importancia.

Anteriormente, la formación tenía lugar ad hoc. Ahora se trata más bien de una formación estratégica y planificada previamente, lo que asigna al sistema de aprendizaje y a la formación en el puesto de trabajo un papel cada vez más importante. Se incluye aquí tanto el aprendizaje realizado bajo la tutoría de un instructor de la empresa como el aprendizaje mutuo entre compañeros y con el jefe de grupo. Los operadores de proceso del departamento investigado se han independizado y han adoptado una actitud más crítica. Puesto que en el trabajo asumen una mayor responsabilidad, ha surgido una clase de «control logístico» sobre cada una de las fases del proceso: los trabajadores miran más allá de los límites de su propia misión y consultan con otros sobre la calidad del trabajo realizado. Han aprendido a poner en duda actos que antes consideraban evidentes, se preocupan por encontrar el mejor modo de solucionar un problema y están dispuestos a aprender (de los demás). El 'aprendizaje' se ha convertido en una parte natural del trabajo. Los operadores toman cada vez más iniciativas para aclarar dudas y solicitan manuales al instructor de la empresa, al jefe o a los compañeros. También pueden especializarse y convertirse en una fuente de información para los demás. Se da así un gran impulso a la 'posesión' de adiestramiento y de capacidades. La política en materia de carreras responde a esta circunstancia reconociendo las funciones generales y especializa-

das. Se han creado posibilidades de promoción para los operadores. En el antiguo sistema, los operadores podían alcanzar, a lo sumo, el nivel de operador general; ahora, se han abierto posibilidades para que puedan convertirse en especialistas mediante una combinación de formación y experiencia.

La fábrica de pegamentos y adhesivos

En la industria de transformación en general, la rutina en el manejo de las máquinas va perdiendo importancia, pero en este segundo caso, sigue desempeñando un papel esencial en el proceso de producción, que apenas ha sufrido cambios. En la empresa productora de pegamentos y adhesivos, que trabaja directamente para el mercado de consumo, se han llevado a cabo modificaciones radicales en la estructura de las funciones y en la mejora de la calidad, pero no se ha reformado en profundidad el proceso de producción en sí. Aunque algunas partes del proceso han sido automatizadas, varias etapas de la producción siguen basadas en la manipulación, y parte de la producción se realiza de un modo manual directo. La innovación ha afectado principalmente al control y la mejora de la calidad, bajo el impulso del mercado y de una legislación más rigurosa. El proceso de innovación ha abarcado dos fases. La adopción de una política de organización innovadora constituyó, en todo caso, un punto de referencia importante para responder a los nuevos problemas que se planteaban a la empresa. Inicialmente, se optó por una forma de organización, los grupos de tareas, motivada por los problemas de personal. Más tarde, cuando se anunció la mejora de la calidad (norma ISO), la nueva estructura por grupos de producto se consideró una buena base de partida.

En la primera fase del proceso de innovación se introdujo, pues, el concepto de grupo de tareas: se incorporaron a las funciones de producción ejecutivas el mantenimiento sencillo y el control de calidad. En esa nueva estructura, el personal se encargaba de la planificación diaria de la producción. La nueva organización ofrecía un trabajo más variado, tareas más complejas con una composición más amplia, así como una mayor autonomía y libertad de acción. En con-

«El ascenso de aprendiz a trabajador general constituía una vía de aprendizaje informal pero organizada.»

«Para obtener el reconocimiento según las normas ISO, es necesaria una descripción detallada de las tareas y funciones, así como un inventario de los riesgos y puntos neurálgicos. Estas descripciones constituyen un buen punto de partida para las conversaciones en el grupo de tareas y para el desarrollo de formaciones específicamente orientadas al puesto de trabajo.»



«Es posible elevar la capacidad de aprendizaje de los trabajadores ofreciendo un nivel de formación superior y desarrollando formas de aprendizaje activas.»

secuencia, se recurría más a la comprensión del proceso y de los aspectos de calidad y seguridad. La reforma de la organización del trabajo estaba vinculada a una distribución de funciones diferente. Se creó una vía de promoción profesional para que los trabajadores pudieran ascender de aprendiz a trabajador general, con la posibilidad de ascender a directivo de nivel inferior. La atención se centraba en la formación en el puesto de trabajo, bajo la tutoría de un jefe o un compañero con experiencia, combinada con la rotación de tareas. En el sistema de evaluación del personal se incluyeron explícitamente la formación por iniciativa propia, el aprendizaje en el puesto de trabajo (concretamente a través de la rotación de tareas y funciones) y la contribución a los procesos de aprendizaje de los demás. Esta estructura de funciones servía también para evaluar, determinar y recompensar los conocimientos adquiridos. El ascenso de aprendiz a trabajador general constituía una vía de aprendizaje informal pero organizada: los trabajadores aprendían a realizar distintas tareas del proceso de producción con la ayuda de las explicaciones y el apoyo de sus jefes y compañeros, incrementaban su comprensión del proceso y desarrollaban sus conocimientos y atención en materia de calidad, así como sus capacidades de planificación. Además del sistema de rotación, se concedía gran importancia al diálogo laboral dentro del grupo de tareas. A tal fin, se estimulaba el intercambio de opiniones sobre la solución de problemas y experiencias.

trabajo. Se necesitan unas cualificaciones básicas (neerlandés, cálculo) para mejorar el funcionamiento de los grupos de productos, para la interpretación de las disposiciones de producción y seguridad y como trampolín para la formación profesional. La formación profesional es necesaria para alcanzar el criterio de calidad al que se aspira. Las distintas formaciones se orientan a la práctica de producción directa y se imparten dentro o cerca del puesto de trabajo. Se han elaborado cursos específicos de capacidades básicas y de formación profesional en los que se utilizan ejemplos y tareas directamente relacionadas con la práctica laboral de la empresa. De este modo, los integrantes de los cursos exploran los aspectos de seguridad de su propio puesto de trabajo sirviéndose de los puntos de atención y los criterios facilitados por el material pedagógico. También se les estimula para que formulen preguntas a sus jefes sobre la materia lectiva; estos últimos reciben una formación adecuada para poder responderlas.

Ampliación del potencial didáctico

Los estudios de casos dan una buena idea de las posibilidades y problemas que surgen cuando se intenta elevar el potencial didáctico del puesto de trabajo y lograr una mayor integración del aprendizaje y la formación en el entorno laboral. Demuestran asimismo que no sólo las empresas avanzadas de alta tecnología (caso 1) pueden dar pasos hacia una organización que promueva las cualificaciones de sus trabajadores, sino también empresas en que el control de procesos es relativamente bajo (caso 2). La industria de transformación está seleccionando hacia un nuevo tipo de política de formación más estratégica y más integrada en la política empresarial, caracterizada por una interacción entre la formación y el aprendizaje en el puesto de trabajo. El objetivo es formar trabajadores versátiles con una gran variedad de conocimientos y facultades. Se requiere un conocimiento más abstracto del sistema, el desarrollo de facultades de comunicación, planificación y organización y la asunción de una mayor responsabilidad sobre el propio trabajo, ahora más complejo.

«La actitud frente al aprendizaje es más positiva cuando se premian los procesos de aprendizaje, se estimula a los trabajadores para que hagan preguntas y se introducen en la formación directores (...).»

En la segunda fase, se ha buscado el reconocimiento en virtud de las normas ISO-9000 y se ha prestado más atención a la política medioambiental y de seguridad. Esta fase se centra en la formación oficial. El objetivo de cumplir las normas ISO constituye un estímulo importante para formalizar los conocimientos. La formalización del proceso de producción influye en la formalización de la formación. Para obtener el reconocimiento según las normas ISO, es necesaria una descripción detallada de las tareas y funciones, así como un inventario de los riesgos y puntos neurálgicos. Estas descripciones constituyen un buen punto de partida para las conversaciones en el grupo de tareas y para el desarrollo de formaciones específicamente orientadas al puesto de



De la investigación se desprende claramente que las empresas pueden influir en las distintas dimensiones del potencial didáctico. Es posible elevar la capacidad de aprendizaje de los trabajadores ofreciendo un nivel de formación superior y desarrollando formas de aprendizaje activas, como la realización de tareas y la formulación de preguntas sobre la situación laboral propia. La actitud frente al aprendizaje es más positiva cuando se premian los procesos de aprendizaje, se estimula a los trabajadores para que hagan preguntas y se introducen en la formación directores suficientemente cualificados para asesorar, ofrecer realimentación y contestar a las preguntas. De este modo, se aumenta a la vez la oferta didáctica.

Hemos analizado distintas formas de creación de un entorno laboral que estimule el aprendizaje mediante la creación de funciones amplias y completas que brinden la oportunidad de adquirir experiencia frente a nuevos problemas, productos, materiales y otros desafíos, y que se distinguen por las posibilidades de organización tanto internas como externas y los contactos sociales. Hemos analizado también distintas formas de organización basadas en una mayor autonomía y participación de los trabajadores, la promoción de la carrera profesional y un ambiente didáctico positivo. Como consecuencia de los nuevos requisitos de calidad, se ha fomentado el proceso de formación y potenciado un nuevo tipo de aprendizaje en el puesto de trabajo, así como el aprendizaje durante la realización de la propia misión (a través de la rotación de tareas). En este proceso se

presta gran atención a la interacción entre la formación y los procesos de aprendizaje individuales y colectivos en el propio puesto de trabajo. Dado que este cambio no tiene carácter ocasional, la combinación de los cursos de formación (adaptados al puesto de trabajo en la medida de lo posible) con el aprendizaje en el lugar de trabajo reviste una importancia fundamental. Las empresas deben esforzarse por desarrollar actividades y recursos que fomenten y apoyen el proceso didáctico entre los trabajadores, e integrarlos en la medida de lo posible en la práctica laboral diaria. No se trata sólo de que el material pedagógico (material, ejemplos y tareas prácticas) tenga una estrecha relación con el lugar de trabajo. Posiblemente, es incluso más importante que se amplíen las posibilidades de aprendizaje en el propio trabajo (ampliación de la función, solución de problemas) y los momentos de aprendizaje durante la comunicación entre los colaboradores (jefes y compañeros). El jefe de grupo es responsable de las condiciones esenciales y de la organización global, dentro de los límites y objetivos establecidos por la empresa. Por consiguiente, aumentan las tareas de coordinación, motivación, estímulo y formación del jefe, que desempeña un papel importante en la estructuración de las posibilidades didácticas en el puesto de trabajo a través del reparto de las actividades. Los grupos de tareas y las funciones integradas fomentan las posibilidades didácticas, siendo el papel formador del jefe, así como la rotación de funciones en combinación con el asesoramiento y las explicaciones de los compañeros, importantes métodos de aprendizaje.

«Las empresas deben esforzarse por desarrollar actividades y recursos que fomenten y apoyen el proceso didáctico entre los trabajadores, e integrarlos en la medida de lo posible en la práctica laboral diaria.»

«Posiblemente, es incluso más importante que se amplíen las posibilidades de aprendizaje en el propio trabajo (ampliación de la función, solución de problemas) y los momentos de aprendizaje durante la comunicación entre los colaboradores (jefes y compañeros).»

Bibliografía

Baitsch, C. y Frei, F. (1980) *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Berna: Verlag Hans Huber.

Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. y Buitelaar, W.L. (1992) *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. La Haya: COB/SER.

Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1994) *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Ginebra: ILO

Frei, F., Duell, W. y Baitsch, C. (1984) *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Berna: Verlag Hans Huber.

Hoof, J. van (1991) Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvaagstukken*, 7, 3, 56-63.



Jong, J.A. de (1991). Vormen van opleiding op de werkplek. Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M, Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Red.) *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, tomo 6.20 Jon, 1-15.

Matthews, D., Oates, T., Levy, M. y Work Based Learning Project Team (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.

Méhaut, Ph. y Delcourt, J. (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization*. Proyecto de informe. Berlín: CEDEFOP.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge / Nueva York: Cambridge University Press.

Nyhan B. (1991). *Developing People's Ability to Learn*. Bruselas: Eurotecnet/EIP.

Onstenk, J.H.A.M. (1992). Skills needed in the work place. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der, *Learning across the lifespan*. Londres: Pergamon Press, 137-156.

Onstenk, J.H.A.M. y Voncken, E. (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Informe interno. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Onstenk, J.H.A.M. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

Raizen, S. (1994). Learning and Work: The Research Base. En: OECD (Ed.), *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice*. París: OECD, 69-114.

Scribner, S. (1984). Studying work intelligence. Lave, J. & Rogoff, B. (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Oratie. Nimega: KUN.

Stahl, T., Hyhan, B. y D'Aloja, P. (1993). *The learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Bruselas: Eurotecnet , Technical Assistance Office.

Steijn, A.J., y Witte, M.C. de (1992). *De Januskop van de industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samson Bedrijfsinformatie.

WEBA (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Directoraat van de Arbeid van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Windolf, P. (1981) *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: F. Enke Verlag.



El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la formación profesional

Nuevas condiciones globales

Una serie de indicios nos indican que el sistema del trabajo asalariado está experimentando un cambio en su estructura.

No nos referimos solamente al progresivo cambio de una sociedad industrial a una sociedad de servicios, sino más bien al cambio en la dinámica de la organización de la producción y la administración, basada en las nuevas técnicas de información-comunicación-control, y que nos anuncia un cambio en la estrategia empresarial de aprovechamiento de la fuerza de trabajo, que tendrá serias consecuencias sobre las cualificaciones (véase Baethge, 1988). Esto no constituye probablemente una tendencia homogénea; por ello, casi todas las investigaciones recientes que analizan esta evolución lo hacen precavidamente, indicando que se perfila un cambio en la organización del trabajo, en transición de las ideas tayloristas de racionalización hacia formas de trabajo más globales e integradas. No se afirma con ello que vaya a desaparecer de la noche a la mañana todo tipo de trabajo no cualificado, monótono o restrictivo; pero podemos hablar cuanto menos de una tendencia hacia la ruptura de la racionalización, ya que las nuevas ideas organizativas se fundamentan más en las posibilidades de flexibilidad del trabajo humano e

intentan aprovechar conscientemente la cualificación de los asalariados.

Estas tendencias rupturistas vienen fomentadas por los siguientes factores:

- (1) El claro incremento en las últimas décadas de la oferta de fuerza de trabajo cualificada, prácticamente en todos los campos de la producción, oferta de la que las empresas son muy conscientes.
- (2) La comprensión de que el mantenimiento de los mercados para una nación industrial como Alemania dependerá más bien de productos de alta calidad, de la diversificación y de una oferta individualizada de productos, y no de la fabricación en serie de los mismos;
- (3) Por último, la aceptación generalizada del hecho de que en el campo de la producción y aún más en el de la administración se satisfacen mejor las necesidades de los clientes en el mercado utilizando a trabajadores cualificados e integrados en una organización del trabajo abierta a innovaciones.

Estas evoluciones traen consigo nuevos requisitos de cualificación para los trabajadores. Para el campo productivo, en la medida en que el nuevo tipo de trabajo apenas tendrá que ver con el trabajo fabril tradicional orientado directamente a la producción, sino que se orientará sobre todo hacia tareas indirectas de planificación, dirección y control, cuyo requisito más importante será



Gisela Dybowski

Subdirectora del Departamento Central "Investigación curricular" perteneciente al

Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de Formación Profesional - BIBB), en Berlín. Anteriormente, colaboradora durante años en proyectos sobre "humanización de la vida laboral", en particular en los campos de Evolución en política de personal y organizativa y Cualificaciones.

Dentro del debate sobre las futuras formas de la formación profesional no sólo se examinan hoy en día las consecuencias curriculares de los nuevos requisitos de generalización de elementos de la cualificación y su transferibilidad. Estos nuevos requisitos hacen más bien replantearse la propia organización de los procesos de aprendizaje y la cuestión de los métodos de la formación profesional. El artículo analiza de forma sucinta, dentro del contexto de los procesos de organización y desarrollo de personal en la empresa, estos nuevos desafíos.



“Una serie de indicios nos indican que el sistema del trabajo asalariado está experimentando un cambio en su estructura.”

***Esto anuncia
“(...)un cambio en la estrategia empresarial de aprovechamiento de la fuerza de trabajo, que tendrá serias consecuencias sobre las cualificaciones.”***

***Estas evoluciones traen consigo nuevos requisitos de cualificación para los trabajadores para el campo productivo (...)
Para el campo administrativo, las investigaciones arrojan resultados similares (...)***

“Las rupturas que se perfilan dentro de la producción y la administración suponen por un lado cada vez más cambios para las cualificaciones profesionales(...)”

“Por otro lado, se plantea la cuestión de hasta qué punto la formación profesional podrá responder a semejante nivel de cambios”

garantizar la capacidad de funcionamiento y el trabajo permanente de sistemas mecánicos e incrementar el grado de aprovechamiento de las nuevas instalaciones técnicas. La fuerza de trabajo necesaria para ello deberá disponer de conocimientos teóricos en cantidad apreciable. Seguirán siendo necesarios los buenos conocimientos sobre productos y procesos, pero también un buen grado de experiencia y habilidad manual para intervenir de forma rápida y selectiva en caso de problemas en la producción. Por último, se requerirá asimismo un alto nivel de flexibilidad, creatividad, actitud cooperativa y capacidad de aprender para poder adaptarse fácilmente a las cada vez más rápidas reestructuraciones dentro de la producción y los desplazamientos y fusiones entre diversos campos de trabajo y responsabilidades situados entre la fabricación y la administración.

Para el campo administrativo, las investigaciones arrojan resultados similares (Baethge/Oberbeck, 1986), aun cuando parten de una situación inicial distinta, ya que en este campo la división taylorista del trabajo sólo ha alcanzado en algunas áreas marginales la implantación que ha tenido durante mucho tiempo en el campo de la producción. Si bien los procesos de racionalización dentro de la administración pretenden sobre todo lograr una mayor transparencia sobre los procesos fabriles en su conjunto para poder reaccionar de forma más rápida y flexible a diversos estímulos coordinando flujos de información, también comienza a implantarse en este campo una nueva organización del trabajo con actividades administrativas orientadas hacia el mercado y los clientes, y caracterizada por los siguientes factores:

- Los contenidos del trabajo se hacen más complejos y se incrementa el número de tareas;
- El trabajo se condensa, concentrándose en temas globales de carácter complejo;
- Se reduce el tiempo de la toma de decisiones relevantes.

Consecuencias para la organización y estructura de la formación profesional

Las rupturas que se perfilan dentro de la producción y la administración suponen por un lado cada vez más cambios para las cualificaciones profesionales, que pueden describirse hoy en día como nuevos requisitos:

- un pensamiento coordinado, esto es, la capacidad de pensar y actuar en contextos, de adaptarse a sistemas complejos y de comprender situaciones de interdependencia;
- una mayor capacidad de comunicación y cooperación;
- poder de innovación, imaginación creativa y capacidad de creación

Por otro lado, se plantea la cuestión de hasta qué punto la formación profesional podrá responder a semejante nivel de cambios, ya que estos requisitos nos remiten a cualificaciones que no corresponden exactamente a las experiencias laborales o profesionales ni tampoco pueden adquirirse teóricamente en seminarios o cursos. Los nuevos conocimientos requieren más bien:

- una mayor interconexión de trabajo y aprendizaje dentro de la formación inicial o continua, y fomentar las competencias autodidácticas dentro de un grupo;
- una relación más sistemática entre el aprendizaje y los procesos de aprendizaje que desencadena la experiencia laboral práctica;
- la integración del aprendizaje teórico con el práctico, y la ampliación de los contenidos técnicos específicos, integrando temas interdisciplinarios y formación de actitudes;
- el aprendizaje autoorganizado y cooperativo dentro de grupos;
- una participación activa de los interesados en la organización de los procesos de aprendizaje.



Así pues, los temas que trata la investigación sobre formación profesional y los enfoques para desarrollar la práctica de la misma se han concentrado en los últimos años sobre todo en tres aspectos:

(1) La modernización y ampliación de los contenidos técnicos de la formación profesional, que se basa en los principios antes mencionados y pretende sobre todo una integración sistemática de las tecnologías modernas de la información dentro de la formación inicial y continua. Sin embargo, más que lograr una formación o cualificación especial en el dominio técnico de determinados instrumentos de trabajo, el punto central consiste en integrar la comprensión de sistemas y situaciones técnicas complejos, lograr capacidades de resolución de problemas y fomentar el pensamiento coordinado. Por tanto, se han desarrollado tanto en el campo profesional-técnico como en el administrativo currículos y cursos que posibilitan el aprender en situaciones orientativas, en entornos simulados y en sistemas de conocimientos. Componentes esenciales de estos cursos son los juegos de simulaciones y estudios de caso. Con ayuda de ello se intentan comprender situaciones complejas fabriles y laborales, y fomentar la capacidad resolutoria. Mediante la simulación de instalaciones y procesos técnicos complejos se pretende asimismo educar la actitud sistemática-analítica (por ejemplo para el diagnóstico de trastornos de la producción y su solución) y la capacidad para asumir experiencias en el trabajo. De forma similar a la formación de pilotos en el tráfico aéreo, en la actualidad hay ya algunas fábricas de la industria de procesos que han instalado con fines formativos simuladores de instalaciones productivas complejas (véase Dehnbostel et al 1992).

Consecuencia del empleo creciente de las nuevas tecnologías de información y comunicación son también los nuevos conjuntos de tareas y actividades, que requieren perfiles de cualificación más amplios y las correspondientes ofertas de capacidades interdisciplinares (cualificaciones adicionales) en la formación inicial y continua. Por ello, actualmente también se someten a prueba en nuevos cursos modelo y proyectos prácticos los contenidos y los enfoques metódico-

didácticos cuyo objetivo declarado no sea sólo dominar conocimientos y facultades prácticas sino sobre todo conseguir formar competencias para la reflexión y el trabajo interdisciplinar.

(2) También en primera plana de otros proyectos prácticos y cursos modelo podemos observar el aspecto del aprendizaje en el puesto de trabajo (véase Dehnbostel/Holz/Novak 1992). Si bien las grandes y medianas empresas han desplazado desde hace decenios la formación dentro del proceso inmediato de trabajo hacia cursos centrales externos de formación, en la actualidad puede apreciarse la tendencia contraria: los períodos de formación en el puesto de trabajo o en proximidad inmediata de éste se están incrementando. Un testimonio de esta nueva orientación es la creación de las denominadas “estaciones de aprendizaje” o “islas de aprendizaje” dentro de los departamentos productivos fabriles, unidades fomentadas por diversos modelos. En estos modelos experimentales, iniciados en 1990 por el Instituto Federal de la Formación Profesional, se desarrollan y examinan nuevas coordinaciones integradoras entre el aprendizaje y el trabajo y nuevas combinaciones de lugares de aprendizaje. En estas “islas de aprendizaje” o “estaciones de aprendizaje” se integran la experiencia laboral con el aprendizaje pedagógico sistemático, sin que ello se traduzca en la idea tradicional del “learning by doing”: los encargos de trabajos se planifican, efectúan y evalúan sistemáticamente bajo el aspecto del aprendizaje del trabajador.

La forma didáctica típica en estas “islas/estaciones de aprendizaje” es el aprendizaje y el trabajo en equipo. Dos principios favorecen esta forma de trabajo y aprendizaje: por una parte las “islas/estaciones de aprendizaje” se entienden como campos piloto de experimentación de las nuevas ideas de organización del trabajo y la técnica, en las que el aprendizaje en equipo (Teamwork) tiene prioridad. Por otra parte, también se favorece el aprendizaje en equipo por motivos pedagógicos, para posibilitar un aprendizaje autoorganizado y fomentar el surgimiento de competencias sociales.

“Así pues, los temas que trata la investigación sobre formación profesional y los enfoques para desarrollar la práctica de la misma se han concentrado en los últimos años sobre todo en tres aspectos: (...)

□ La modernización y ampliación de los contenidos técnicos de la formación profesional

□ El aprendizaje en el puesto de trabajo

□ El perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje”



“La transferibilidad y la evaluación de estas formas de organización de la formación profesional (aprender en el puesto de trabajo) se hallan aún en sus comienzos”

“(…)ya no se trata sólo de transferir conocimientos o capacidades con la formación profesional sino de fomentar competencias”

Un punto esencial de estos modelos es desarrollar catálogos de objetivos didácticos para el trabajo en estas islas de aprendizaje, con contenidos y objetivos tanto técnicos como metódicos y sociales. Entre ellos se cuentan también objetivos interdisciplinarios, de economía de la empresa y de organización del trabajo y la técnica. Tanto la planificación como la ejecución y la evaluación crítica de los trabajos con respecto a los procesos, los fallos y las mejoras, se efectúan en equipo. El formador de la isla de aprendizaje desempeña sobre todo el papel de un acompañante en el proceso y moderador del equipo. Suele ser también un técnico cualificado en el departamento correspondiente de la fábrica.

La mayoría de estas formaciones modelo transcurren aún en estas fechas, de forma que no podemos presentar resultados definitivos y debemos reconocer que la transferibilidad y la evaluación de estas formas de organización de la formación profesional se hallan aún en sus comienzos. Así y todo, las anteriores experiencias nos corroboran que dentro de procesos de trabajo modernos y tecnológicamente ambiciosos las reformas integradoras de trabajo y aprendizaje no sólo son posibles sino necesarias.

(3) Un tercer enfoque innovador para la formación profesional compite al perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Se requiere una mayor multiplicidad de métodos para la formación inicial y continua, pues ya no se trata de transferir conocimientos o capacidades con la formación profesional sino de fomentar competencias. Las competencias significan hoy en día poder actuar en una determinada situación de forma que se domine ésta de manera autónoma y conforme a lo esperado. Para ello no sólo se precisan conocimientos y capacidades técnicas, sino facultades de comunicación y cooperación, y la aptitud para poder pensar y actuar dentro de sistemas e interdependencias. Para ello hay que saber aceptar responsabilidades y desarrollar la creatividad. Sin embargo, estas competencias ya no pueden formarse con el método tradicional de “los cuatro pasos” (explicar, efectuar, imitar, practicar), ni en seminarios. Mas bien han de formarse con posibilidades y métodos de aprendizaje que fomenten

el trabajo autodidacta tanto individual como en equipos, que permitan aprender por la experiencia de buscar los errores y que posibiliten resolver problemas dentro de proyectos y de un aprendizaje en general autodeductivo y situacional. Puestos en práctica con numerosos experimentos modelo fomentados por el Instituto Federal de la Formación Profesional, en los últimos años hemos asistido a numerosas innovaciones metódicas dentro de la práctica de la formación profesional. Han tenido sobre todo una amplia difusión las siguientes:

□ **el método del texto guía:** a partir de preguntas elaboradas, pretende capacitar a los alumnos para que resuelvan autónomamente una tarea, sin utilizar indicaciones directas, sino mediante determinadas cuestiones y textos que permiten encontrar una solución para la tarea de forma autónoma.

□ **el método de proyecto:** se trata en realidad de un método relativamente antiguo, ya empleado en los años 80 dentro de la formación comercial-técnica. Pero es la primera vez que se emplea en el campo administrativo y se utiliza hoy en día con frecuencia para llevar a un conjunto de alumnos hacia tareas de mayor complejidad.

□ **el aprendizaje situacional y auto-deductivo:** el punto de partida es la curiosidad que poseen los jóvenes y que constituye la base para asumir y comprender algo nuevo. Junto a novedades técnicas, este método pretende sobre todo fomentar la autonomía y personalidad de los jóvenes.

□ **el aprendizaje en equipo:** también esta forma de aprendizaje puede considerarse como un método autónomo de formación, practicado por numerosas fábricas y escuelas antes de que el auténtico trabajo de equipo experimentara una gran difusión en el proceso de trabajo. La planificación, ejecución y comprobación de tareas son métodos del aprendizaje en equipo, pero también las votaciones internas y la representación del grupo por un portavoz. Estas formas de cooperación y autoorganización facilitan a los jóvenes experiencias laborales y vitales que marcan más la imagen social del individuo, las reglas sociales y de-



mocráticas y las formas relacionales que las normas o escalas de valores transmitidas de forma abstracta.

Se están llevando a cabo además los primeros intentos de integrar dentro de la formación profesional experiencias de la práctica artística y de la “educación estética” (véase Brater et al 1984). En algunas fábricas y también en centros de enseñanza públicos se han llevado a cabo experimentos didácticos al respecto, pero estos enfoques apenas se han tratado de forma sistemática en la práctica ni se han desarrollado. Un posible motivo es que estos métodos se destinan fundamentalmente al desarrollo de la personalidad. Sin embargo, sería interesante asumir en mayor medida estas experiencias procedentes de la práctica artística como componentes integrales tanto del desarrollo de la personalidad como de la actividad laboral concreta, rompiendo así la separación dominante entre la actuación cognitivo-racional y la sensitivo-experimental.

Nuevos requisitos para los formadores de formación inicial o continua

Las tendencias descritas hacia la modernización y ampliación de los contenidos profesionales, hacia la apertura de posibilidades de aprendizaje dentro del proceso laboral y la diferenciación de métodos de enseñanza y aprendizaje requieren también procesos de cambio dentro de las tareas y del papel que desempeña el “personal que cualifica”. En un futuro, las funciones de éste no consistirán tanto en dirigir seminarios o llevar a cabo tareas de enseñanza: los formadores pasarán más bien al papel de entrenadores, “asesores de proceso” que apoyarán la cualificación y el desarrollo de la organización in situ y que establecerán a partir de la situación de trabajo concreta la necesidad específica de actividades, transformando ésta a su vez en las medidas idóneas de cualificación. Naturalmente, esta idea de orientación próxima y cualificación descentralizada in situ presuponen un alto grado de apertura y cooperatividad por parte de los departamentos de personal y formación, y tam-

bién por parte de los respectivos departamentos técnicos concretos, ya que independientemente de dónde se halle situada la responsabilidad del personal que cualifica, los departamentos de personal y de formación deberán apoyar tanto con ideas como con métodos la orientación y cualificación in situ, al igual que los directivos de los departamentos técnicos deberán asegurar organizativa e institucionalmente este proceso a través de su asesoramiento, planificación y coordinación técnicas.

La formación profesional comprendida como un eje central del desarrollo de la organización y el personal incluye de esta manera requisitos nuevos y muy complejos para la organización de la cualificación en la empresa (véase Dybowski/Haase/Rauner/Schmidt 1993). No se trata de forzar las innovaciones de manera exclusivamente técnica, sino de configurarlas también desde el punto de vista de la cualificación y del personal, para lo cual deben organizarse los procesos de aprendizaje de forma que creen competencias de manejo de la técnica, de participación y creación, esto es, junto a una cualificación estrictamente técnica, componentes de cualificación interdisciplinar. Una integración de este tipo supone sin embargo algo más de una simple ampliación de los contenidos de la formación profesional: implica más bien una orientación metódica completamente nueva. En lugar de una transferencia de conocimientos desde arriba, el proceso de trabajo y por tanto el del aprendizaje resulta configurado por los propios interesados, que aportan sus experiencias y problemas personales al trabajo y a la situación de aprendizaje, articulando con ello necesidades inmediatas de cualificación. De todo ello resulta no sólo un cambio en la referencia práctica de la cualificación, sino que este proceso constituye desde el punto de vista del método unas situaciones de aprendizaje que no apuestan ya por formas tradicionales de enseñanza sino más bien por un diálogo igualitario entre los formadores como expertos técnicos y los alumnos como expertos de su propio trabajo.

“Las tendencias descritas hacia la modernización y ampliación de los contenidos profesionales, hacia la apertura de posibilidades de aprendizaje dentro del proceso laboral y la diferenciación de métodos de enseñanza y aprendizaje requieren también procesos de cambio dentro de las tareas y del papel que desempeña el “personal que cualifica” (...) los formadores pasarán más bien al papel de entrenadores, “asesores de proceso” que apoyarán la cualificación y el desarrollo de la organización in situ(...)”

“(...)No se trata de forzar las innovaciones de manera exclusivamente técnica, sino de configurarlas también desde el punto de vista de la cualificación y del personal, para lo cual deben organizarse los procesos de aprendizaje (...) para lograr, “junto a una cualificación estrictamente técnica, componentes de cualificación interdisciplinar”

Una integración de este calibre (...) implica más bien una orientación metódica completamente nueva. En lugar de una transferencia de conocimientos desde arriba, el proceso de trabajo y por tanto el del aprendizaje resulta configurado por los propios interesados, (...) este proceso constituye desde el punto de vista del método (...) “nuevas situaciones de aprendizaje (...)”

**Bibliografía**

Baethge, M., 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. In: DGB (Hg.): Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! Quinta conferencia sobre política de formación del sindicato DGB, 19/20.11.87, Düsseldorf, pág. 31-43.

Baethge, M./Oberbeck, H., 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/New York

Brater, M. u.a.: Kunst in der beruflichen Bildung. Munich 1984.

Dehnbostel, P. u.a.: (Hg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und

theoretische Erkenntnisse. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 151. Publicado por el Instituto Federal de la Formación Profesional. Berlin 1992.

Dehnbostel, P./Holz H. /Novak, H. (Hg.) Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 149. Publicado por el Instituto Federal de la Formación Profesional. Berlin 1992.

Dybowski, G./Haase P./Rauner F./Schmidt, H. (Hg.) Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Bremen 1993



Conceptos innovadores de formación profesional continua como respuesta a los retos al sector posventa en la industria europea del automóvil

Introducción

La industria automovilística occidental ha reaccionado ante la superioridad del concepto japonés de producción moderada. «La creación de un concepto de distribución y servicio posventa con garantía de éxito», que, según el estudio MIT¹, constituye uno de los problemas clave, es objeto de una atención cada vez mayor. En última instancia, de él depende qué coche compra un cliente y que éste se sienta satisfecho con la asistencia técnica que le presta «su» taller o concesionario.

En la actualidad, los fabricantes de automóviles de todo el mundo están en condiciones de ofrecer coches de calidad comparable. El éxito frente a la competencia depende cada vez menos de las características del vehículo propiamente dicho. La calidad del servicio posventa del concesionario y de sus talleres influye de forma decisiva en la ventaja competitiva.

En el sector del automóvil, la competitividad depende directamente de la profesionalidad de los responsables del servicio posventa. El diseño y alcance del mismo determinan cada vez más la supervivencia de las marcas en el mercado mundial.

Retos en materia de calidad del servicio posventa desde la perspectiva de la competencia internacional

Competencia en materia de calidad y calidad del servicio

Sin unas prestaciones del servicio posventa del más alto nivel, la industria europea del automóvil no es competitiva ni dentro de Europa ni en los mercados de terceros países. Según revelan los estudios FORCE², en este sector se está registrando un cambio estructural tendente a ofrecer un servicio de calidad. Esta evolución presenta, sin embargo, niveles muy diferentes en los distintos países europeos y su desenlace tampoco es previsible.

Al contrario de lo que sucede en Europa, donde el paso de los talleres artesanales a los modernos centros de asistencia técnica está aún en sus inicios, en Estados Unidos esta transformación prácticamente está concluida. Las empresas automovilísticas norteamericanas son más que nunca centros de servicio y asistencia. Los megaconcesionarios y las multifranquicias determinan la modalidad empresarial. El servicio posventa quiere complacer al cliente. Tanto los mecánicos como el resto del personal han de rendir al máximo. Para comprobar la satisfacción del cliente



Georg Spöttl

es ingeniero de ensayos, profesor, encargado de curso y docente universitario. Desde 1985 fue jefe de proyectos en

un centro de formación profesional en Al-Taif/Arabia Saudí y desde 1987, consejero gubernamental y planificador de la formación profesional en Riyadh/Arabia Saudí. En 1992 se incorporó al Instituto de Técnica y Formación de la Universidad de Bremen. Investigador de la didáctica técnica, es responsable de proyectos de investigación en el sector del automóvil.

Hasta finales del decenio de 1970, los requisitos que se exigían a las personas que trabajaban en el sector de la asistencia técnica del automóvil se mantuvieron básicamente estables. A partir de esa fecha se inició un cambio importante, que se manifestó esencialmente en la tendencia a la creación de centros en que se presta un servicio posventa de calidad, capaces de competir a escala internacional. Ello conduce a la aparición de nuevos requisitos, por ejemplo, la formación de mecánicos del automóvil con cualificación universal y una demanda creciente de formación continua. Entre las distintas estrategias elaboradas para satisfacer las necesidades de formación, el desarrollo de sistemas de trabajo tutoriales asistidos por ordenador y con un «contenido didáctico» parece ser la que tiene más posibilidades de imponerse, ya que integra el aprendizaje y el trabajo propiamente dicho.



«El éxito frente a la competencia depende cada vez menos de las características del vehículo propiamente dicho. La calidad del servicio posventa del concesionario y de sus talleres influye de forma decisiva en la ventaja competitiva.»

«Al contrario de lo que sucede en Europa (...) las empresas automovilísticas norteamericanas son más que nunca centros de servicio y asistencia.»

«En todo el mundo, la dimensión tecnológica del sector del automóvil se caracteriza por un alto nivel de convergencia. (...) En cambio, cuando se estudian las empresas automovilísticas, su organización y los contenidos del trabajo, o incluso los sistemas nacionales y las instituciones de formación continua, aparecen diferencias notables.»

1) Womack/Jones/Roots: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Frankfurt/Nueva York, 1993.

2) Rauner/Spöttl/Olesen/Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk, CEDEFOP 1994.

te se realizan encuestas escritas y orales, cuyos resultados se utilizan como criterio para decidir sobre la permanencia y la carrera profesional de los empleados, y ello tanto para los recién incorporados como para el director general. El rendimiento y la cualificación del personal se basan tanto en una relación laboral en principio insegura como en la posibilidad de conseguir elevados ingresos a partir de un salario básico extraordinariamente bajo.

La satisfacción del cliente se ha convertido en el baremo para medir no sólo el éxito del centro de asistencia propiamente dicho, sino también la competitividad internacional de un fabricante de vehículos. El fabricante y el concesionario están especialmente obligados a tener en cuenta los requisitos enumerados en el **cuadro 1**, cuyo objetivo es satisfacer los deseos del cliente y mejorar las relaciones entre ambos. Asimismo, deben tomarse en consideración las condiciones y las normas que permitan a hacer competitivos en terceros mercados los conceptos europeos del servicio posventa.

El cambio exige una redefinición de las tareas

La tendencia a fabricar un número nada despreciable de coches como productos de alta tecnología y, por tanto, equipados con una técnica altamente integrada y modular va pareja a una reducción de la frecuencia de las reparaciones. El aumento de los intervalos de mantenimiento y la prolongación de los períodos de garantía apuntan a otro cambio profundo en las empresas del sector:

- las clásicas reparaciones mecánicas pierden importancia frente a la sustitución de componentes (motor, caja de cambios, aparatos de control, etc.);
- el conocimiento de los sistemas de diagnóstico adquiere cada vez más importancia y se hace cada vez más necesario;
- el porcentaje de reparaciones en el ámbito de los componentes informáticos y microelectrónicos es mínimo;
- en caso de avería, se sustituye la pieza o el componente; las reparaciones de la carrocería, así como las imputables a accidentes registran una tendencia al alza;

□ la función principal del taller es la diagnosis y el servicio de mantenimiento.

El dominio de estas tareas exige un profundo conocimiento de los sistemas del automóvil -en la medida en que sean relevantes para el mantenimiento y la reparación-, así como, ante todo, capacidad metódica.

□ ¿Qué herramientas y medios puedo utilizar para hacer transparente el vehículo y su estado?

□ ¿Cómo puedo identificar rápidamente una avería con o sin equipos de diagnosis?

Los talleres modernos reflejan claramente este cambio en los cometidos y, en este sentido, se orientan fundamentalmente hacia la asistencia técnica, el mantenimiento y la detección de averías mediante los sistemas de diagnosis y sistemas expertos más modernos, prestando así un apoyo adicional al sector del automóvil.

Junto a la idoneidad técnica, la concienciación en materia de calidad y la capacidad para realizar una reparación con rapidez y de forma correcta -sin el control de los superiores- tendrán en el futuro una importancia esencial.

En todo el mundo, la dimensión tecnológica del sector del automóvil se caracteriza por un alto nivel de **convergencia**. En todas partes, los coches son prácticamente iguales y, por esta razón, todas las preguntas que se formulan en relación con el producto «automóvil» reciben una respuesta inmediata. En cambio, cuando se estudian las empresas automovilísticas, su organización y los contenidos del trabajo, o incluso los sistemas nacionales y las instituciones de formación continua, aparecen diferencias notables, sobre todo si la formación profesional se analiza en el contexto de la evolución de la empresa (organización, cambio estructural) o del cambio tecnológico.

Formas innovadoras de organización del trabajo y cualificación

La multiplicidad de requisitos reduce la posibilidad de dividir las tareas en activi-



Cuadro 1: Requisitos exigidos a un servicio posventa de calidad en el sector del automóvil desde la perspectiva de la empresa, el cliente, el fabricante, la sociedad y el Estado

Requisitos subjetivos exigidos a la empresa y por la empresa	Requisitos exigidos por el cliente	Requisitos derivados de la relación entre el concesionario y el fabricante	Requisitos exigidos por la sociedad y el Estado
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo al fabricante en relación con el producto y la distribución - Producto vendible - Vehículo fácil de mantener y reparar - Diseño de la organización del servicio posventa y del trabajo - Organización del trabajo (humano, seguro, variado) - Organización del contacto con el cliente - Asegurar la lealtad del cliente - Posibilidades de aprendizaje en el proceso laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Más comodidad en la conducción del vehículo - Vehículo: mantenimiento mínimo a intervalos largos - Vehículo fácil de mantener - Servicio de calidad - Asesoramiento y atención personal - Elevada seguridad de circulación y transporte del vehículo - Pocos gastos de explotación 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la cooperación concesionario-fabricante: independencia del taller e influencia del fabricante: una contradicción - Taller: servicio de calidad óptimo - Fabricante: máximo servicio de calidad y cumplimiento de las normas en materia de calidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento de circulación - Normas de seguridad - Leyes medioambientales - Utilización ecológica y económica del vehículo - Pocos gases de escape y respeto al medio ambiente - Normas técnicas (p. ej., TÜV) - Normas como criterio regulador (DIN/ISO/ECE/SAE/FM-VSS) - Elevada seguridad de transporte y circulación

dades parciales. La persona que trabaja en una empresa del sector con una forma de organización orientada hacia el cliente debe desempeñar varias funciones al mismo tiempo. La flexibilidad es imprescindible, pues de otro modo sería imposible mantener el vertiginoso ritmo del cambio estructural.

De ello se deriva la obligación de redefinir las áreas de competencias. Los talleres que no se orientan hacia la especialización de alto nivel organizan las competencias buscando la flexibilidad de los empleados en las distintas áreas. Las tareas polivalentes en talleres pequeños o la organización del trabajo con arreglo al concepto de equipo satisfacen plenamente los requisitos.

A pesar de la tendencia hacia la calidad en los centros de servicio posventa, todavía está muy difundida en Europa la división del trabajo de acuerdo con el

modelo de especialización -un especialista realiza un trabajo concreto-. Las ofertas de formación profesional continua también son reflejo de la especialización: los especialistas asisten a cursos de «su» especialidad en la institución correspondiente.

Los conceptos innovadores, como el «modelo polivalente» (un técnico realiza un amplio espectro de cometidos), exigen un alto nivel de cualificación en el taller, a la vez que contribuyen a aumentar tanto la flexibilidad de la organización empresarial y laboral como la motivación de los empleados, que de este modo se sienten más satisfechos de su trabajo. Este modelo está muy difundido en Estados Unidos, donde un mecánico realiza todas las reparaciones de un vehículo y se responsabiliza de que todos los trabajos se efectúen correctamente. Desde el punto de vista técnico, el «modelo polivalente» responde a la creciente integración de siste-

«A pesar de la tendencia hacia la calidad en los centros de servicio posventa, todavía está muy difundida en Europa la división del trabajo de acuerdo con el modelo de especialización. (...) Las ofertas de formación profesional continua también son reflejo de la especialización.»

«Los conceptos innovadores, como el «modelo polivalente», (...) exigen un alto nivel de cualificación en el taller. (...) Este modelo está muy difundido en Estados Unidos.»



«La evolución de la cualificación no es un proceso automático derivable del diseño de automóviles de alta tecnología, sino que la dimensión determinante es más bien el enfoque organizativo de la empresa.»

«Desde la perspectiva de la pedagogía profesional y la política del mercado de trabajo, la respuesta más razonable consiste en la creación de un perfil profesional europeo orientado hacia el futuro, para el que proponemos la denominación de mecatrónico del automóvil.»

«Mientras que los fabricantes japoneses persiguen una mayor orientación hacia el producto para conseguir una cualificación técnica más específica, los estudios realizados en Estados Unidos y Europa ponen de manifiesto la existencia de tres modelos diferentes (...). Con todo, ninguno de los modelos resuelve un problema esencial: la necesidad de reducir la formación continua.»

mas. El «servicio posventa de calidad» ofrece al cliente la posibilidad de hablar directamente con «su» mecánico, lo que garantiza una buena relación.

El concepto de equipo como exponente de la optimización práctica promete importantes innovaciones en materia de organización y cualificación. Por ejemplo, facilita la orientación hacia el cliente en el área del servicio posventa y la integración de la mano de obra con distintos niveles de cualificación. Este modelo exige mecánicos cualificados con facultades diversificadas y es incompatible con la polarización de las cualificaciones. Los equipos están compuestos por 5 a 7 personas, disponen de un amplio margen de actuación y tramitan un encargo desde la recepción hasta el control final y la entrega del automóvil al cliente.

En el sector del automóvil, la cualificación profesional está determinada por el cambio estructural, que depende, a su vez, de diversos parámetros y de la organización del trabajo en la empresa. El perfil de cada tarea define las capacidades que se necesitan. La evolución de la cualificación no es un proceso automático derivable del diseño de automóviles de alta tecnología, sino que la dimensión determinante es más bien el enfoque organizativo de la empresa. El espíritu de equipo y el servicio integral, unidos a una división del trabajo horizontal y vertical reducida (jerarquía plana) y a una cualificación alta y ancha en el área directamente productiva (asistencia técnica y venta), exigen en el taller técnicos capaces de demostrar sus facultades en muchos campos.

¿Cómo reaccionar ante los retos globales descritos? Desde la perspectiva de la pedagogía profesional y la política del mercado de trabajo, la respuesta más razonable consiste en la creación de un perfil profesional europeo orientado hacia el futuro, para el que proponemos la denominación de **mecatrónico del automóvil**. Entre los rasgos fundamentales de su cualificación figuran los siguientes:³⁾

□ **Capacidad de orientación y visión global**, dos aspectos esenciales de la profesión.

□ **Capacidad para relacionar unas cosas con otras**: por qué las cosas están

relacionadas de una manera determinada y no de otra.

□ **Conocimiento de los detalles y del modo de funcionamiento**: qué aspectos concretos son importantes y cómo funcionan las cosas.

□ **Capacidad para profundizar en el conocimiento sistemático**: qué explicación sistemática tienen las cosas y cómo pueden desarrollarse.

El objetivo de una cualificación de esta índole debe ser el siguiente: considerar el automóvil como un todo, lo que exige manejar las herramientas más modernas, preparar el asesoramiento y la comunicación con el cliente y participar en la organización del trabajo. La estructuración de los contenidos se basa en los cometidos concretos, con lo que se supera la abstracción de todos los contenidos técnicos.

El estudio sobre el sector del automóvil en Estados Unidos pone de manifiesto que en este país está ya consolidado lo que aquí empieza a desarrollarse. Los técnicos son responsables del automóvil en su totalidad y en los talleres ha desaparecido la diferenciación entre mecánica y electrónica. La única excepción son los especialistas responsables de las reparaciones especialmente difíciles.

Entre la competencia profesional y la formación continua

Modelos de formación continua divergentes

La oferta de formación continua de los fabricantes refleja el perfil de las tareas predominantes en la empresa, añadiéndose a esta formación otros cursos de formación profesional. Mientras que los fabricantes japoneses persiguen una mayor orientación hacia el producto para conseguir una cualificación técnica más específica, los estudios realizados en Estados Unidos y Europa ponen de manifiesto la existencia de tres modelos diferentes.

3) Para más información sobre el concepto de mecatrónico del automóvil, diríjase al autor del presente artículo.

El modelo de especialización

Orientado hacia un alto grado de especialización y una amplia división de las tareas, ignora el cambio que se ha producido en el sector del automóvil.

El modelo multiplicador y de cascada

Constituye una respuesta a la nueva situación de los talleres y aspira a aumentar la competitividad y la satisfacción de los clientes.

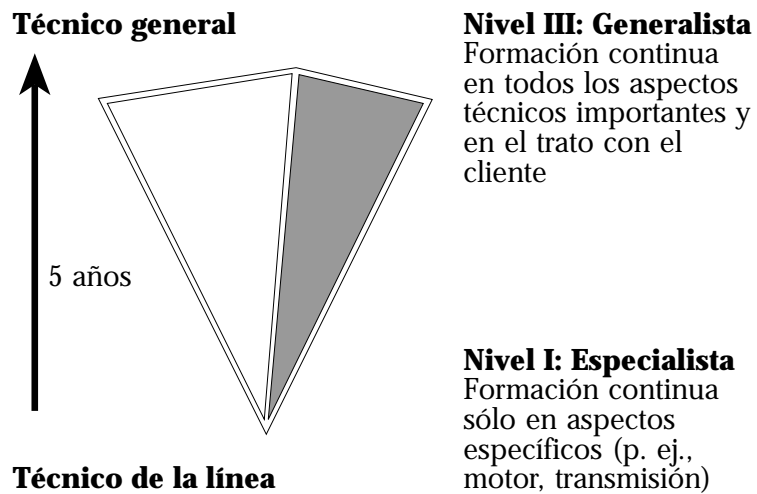
El modelo comprende una organización de la formación profesional continua en la que un monitor -formado, a su vez, en una escuela del servicio posventa del fabricante- transmite sus conocimientos en el contexto de actos organizados en la propia empresa. Para reforzar estos cursos se recurre a cursillos a distancia y materiales de enseñanza programada (multimedia).

El modelo integral

Con este modelo se pretende que todos los empleados puedan satisfacer las exigencias derivadas de una gama de cometidos muy amplia. Además de aumentar la flexibilidad de los colaboradores, hay que prepararlos para que desempeñen tareas polivalentes o asuman nuevas formas de colaboración, como el trabajo en equipo o la inclusión activa de todo el personal en una cultura general del puesto de trabajo. Las variantes de este modelo, por ejemplo EUROSTEP de NISSAN, pretenden garantizar la movilidad europea de todos los trabajadores.

Todas las medidas de formación continua se basan en la cualificación inicial. Por este motivo, tanto el fabricante como otras empresas han de tener en cuenta muchos aspectos al diseñar los conceptos y las ofertas de formación profesional continua, lo que es aplicable también a la dimensión y el alcance de las medidas. Los partidarios del modelo de especialización y de cascada se orientan exclusivamente a las innovaciones del producto y sitúan en primer plano los requisitos de calidad que ha de satisfacer el taller. Otros persiguen un concepto de cualificación a más largo plazo y pretenden mejorar el servicio posventa aumentando el nivel de competencia de los mecánicos y la vincula-

Figura 1: Retroceso de la especialización en la formación profesional continua



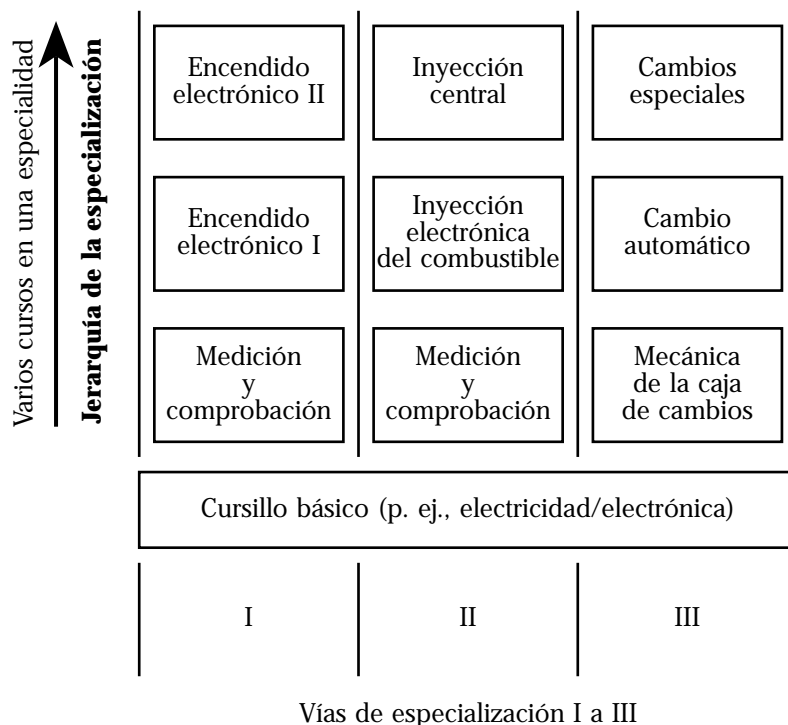
ción con la empresa. Estos son, en general, los representantes del modelo integral.

Los fabricantes que deciden aplicar este concepto organizan la formación continua de forma que un mecánico que posea un nivel profesional inicial medio disponga, al cabo de 3 años, de una cualificación amplia. Este concepto no tiene nada que ver con la tradición europea clásica de la cualificación escalonada, donde la formación técnica comienza después de la formación básica, y podría describirse con el lema: del especialista al generalista con una competencia profesional amplia. Este modelo se ha desarrollado bajo las duras condiciones de competencia del mercado norteamericano y ha sido aplicado por TOYOTA y, con ligeras variaciones, por FORD. Formalmente se divide en tres niveles de cualificación, el tercero de los cuales - el Master Technician - se consigue después de llevar cinco años en la empresa y haber cursado el programa de formación continua previo. Desde el punto de vista gráfico, el retroceso de la especialización puede representarse como una pirámide (**figura 1**). En este modelo, la formación profesional continua y la carrera en la empresa están estrechamente relacionadas.

A este enfoque se contraponen el orientado a la especialización (**figura 2**), que se basa en una comprensión más restringi-



Figura 2: Formación profesional continua según el concepto de especialización



«En casi ninguna otra rama de la economía existen conceptos de formación continua tan amplios como en el sector del automóvil.»

«El sistema seguido hasta ahora según el cual el aprendizaje y el trabajo se consideran y organizan como dos áreas del sector del automóvil relacionadas entre sí sólo exteriormente o, en su caso, como actividades independientes de los empleados lleva a un callejón sin salida.»

da de las funciones por parte de los mecánicos y el establecimiento en consecuencia de las necesidades directas de formación continua.

Con todo, ninguno de los modelos resuelve un problema esencial: la necesidad de reducir la formación continua. Tanto las empresas como los fabricantes siguen enfrentándose a dos factores opuestos:

- la necesidad de mejorar la formación profesional continua;
- al mismo tiempo, la competencia ha contribuido a elevar la presión de racionalización.

La posibilidad de armonizar estas fuerzas contradictorias parece bastante dudosa. Hasta ahora, se han adoptado las medidas siguientes:

- La formación continua se ha descentralizado y desplazado a un nivel intermedio o de taller. Como nivel intermedio han cristalizado, sobre todo en Europa, importadores, centros de distribución y delegaciones. En Estados Unidos, esta función suelen asumirla los *colleges*.

No obstante, los talleres suelen mostrarse bastante reticentes a la hora de aceptar este proceso por motivos de rentabilidad. En general, se consideran centros de asistencia técnica y no instituciones de formación profesional continua.

- En el siguiente paso hacia la descentralización, muchos fabricantes de automóviles han desarrollado materiales didácticos (instrucciones programadas, enseñanza asistida por ordenador, instrucciones multimedia, aprendizaje interactivo, equipos de experimentación electrónicos, etc.) para la formación interna y el estudio autónomo. No obstante, sólo en casos excepcionales parece posible reducir los costes racionalizando la formación continua o aplicando un modelo multiplicador o de cascada.

Nuevas formas de aprendizaje en el sector del servicio posventa de la industria del automóvil

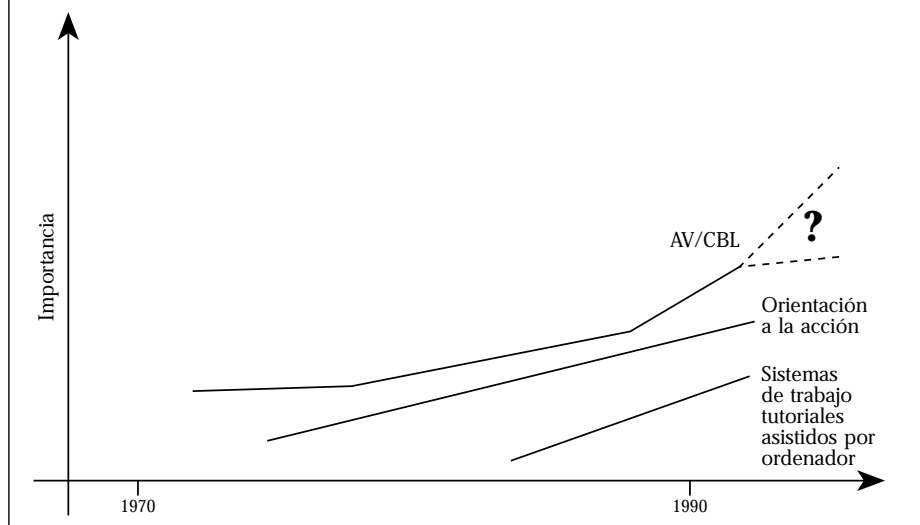
En casi ninguna otra rama de la economía existen conceptos de formación continua tan amplios como en el sector del automóvil. Los sistemas de cursos modulares recurren a los medios y los métodos más modernos. Todo el material desarrollado por los propios fabricantes es constantemente actualizado con el único propósito de mejorar la cualificación de los empleados de la red de concesionarios y talleres.

Los métodos utilizados para garantizar el aprendizaje en el contexto de la formación continua de forma que los precios no se disparen hasta lo insostenible varían mucho. Algunas empresas aspiran a optimizar el aprendizaje y realizar inversiones rentables en recursos humanos.

El sistema seguido hasta ahora según el cual el aprendizaje y el trabajo se consideran y organizan como dos áreas del sector del automóvil relacionadas entre sí sólo exteriormente o, en su caso, como actividades independientes de los empleados lleva a un callejón sin salida: este concepto es incompatible con la automatización del automóvil y su ramificada incorporación a sistemas de control del tráfico asistidos por ordenador. Una evaluación de los medios didácticos que caracterizan la formación continua en el



Fig. 3: La importancia de los medios para la formación profesional continua en el sector del automóvil



sector del automóvil ayudará a aclarar esta idea (figura 3).

Materiales autodidácticos y aprendizaje asistido por ordenador (medios AV y CBL⁴)

Evaluación:

Se basan en una separación consecuente entre el trabajo y el aprendizaje. El objetivo principal es el consumo de «conocimientos teóricos».

Los medios AV y los programas CBL desarrollados al efecto sirven, en primer lugar, para solucionar el problema cuantitativo, esto es, la satisfacción de la creciente demanda de formación continua. Asimismo, se pretende que respalden la estrategia de descentralización y desplazamiento de la formación continua al taller y el tiempo libre.

Aprendizaje orientado a la acción

Evaluación:

Se parte del concepto global de cualificación profesional. La idea fundamental es que los conocimientos relevantes pueden adquirirse mediante acciones concretas y objetivas y experiencia sensorial.

Esta es la formación continua que imparten las escuelas especializadas en servicio posventa, pero que por motivos de costes no es posible ampliar de forma ilimitada.

Reintegración del trabajo y el aprendizaje mediante el aprendizaje tutorial asistido por ordenador

Evaluación:

El proceso laboral propiamente dicho se aprovecha como «situación de aprendizaje».

En el sector del automóvil, las reflexiones a este respecto se encuentran todavía en sus comienzos⁵.

Los medios AV y los programas CBL seguirán utilizándose en el futuro en la formación profesional continua, pero debido al aumento de la demanda en este ámbito no ayudarán a solucionar los estrangulamientos de la capacidad, como tampoco satisfacen los requisitos actuales del proceso laboral.

Por este motivo, la tendencia dominante apunta al desarrollo y la implantación de sistemas de trabajo y aprendizaje tutoriales asistidos por ordenador que integren también sistemas de información. Estos sistemas inteligentes de mantenimiento y

«Por este motivo, la tendencia dominante apunta hacia el desarrollo y la implantación de sistemas de trabajo y aprendizaje tutoriales asistidos por ordenador que integren también sistemas de información. Estos sistemas inteligentes de mantenimiento y servicio permiten incorporar al proceso laboral la formación continua como aprendizaje implícito permanente.»

4) AV = Medios audiovisuales;
CBL = Computer-Based-Learning (aprendizaje asistido por ordenador).

5) Para la fabricación de automóviles se han desarrollado ya modelos concretos dirigidos a reintegrar el «aprendizaje en el proceso laboral», pero todavía no se ha comprobado si resultan o no aplicables al sector del servicio posventa.



«Precisamente porque en el sector del automóvil los ciclos de innovación son cada vez más cortos, existe una gran demanda de formación continua, que ya no puede satisfacerse separando el aprendizaje y el trabajo.»

«Europa debe desarrollar sistemas de trabajo tutoriales asistidos por ordenador, que integren «contenidos didácticos». De este modo, la tendencia hacia la creación de «centros de asistencia técnica de calidad» podría convertirse en una vía económicamente sostenible.»

servicio permiten incorporar al proceso laboral la formación continua como aprendizaje implícito permanente.⁶ La aplicación de esta nueva generación de sistemas de trabajo asistidos por ordenador puede tener lugar a dos niveles. La primera posibilidad puede describirse como la vía del taller programado asistido por ordenador, que convierte al montador en un aprendiz sin cualificar, usuario de un sistema de información. La segunda es la vía del trabajo técnico cualificado asistido por ordenador. Los diseñadores de estos sistemas han comprobado que de este modo se consigue una mayor flexibilidad laboral, a la vez que se facilita la adaptación a la cualificación y la experiencia de los mecánicos. Los equipos de comprobación que se utilizan en la actualidad sólo disponen en la mayoría de los casos de procedimientos de diagnóstico rígidos, por lo que carecen de flexibilidad técnica y organizativa. Los diseñadores no se han decidido todavía por ninguna de las dos vías en particular. El director de uno de estos proyectos dice al respecto: «El montador puede dejarse guiar por completo por el ordenador, hasta el resultado. (...) No obstante, también existe el extremo opuesto, que nosotros llamamos sistema experto; en este caso, sólo quiero que la máquina me informe si el problema reside donde yo creo, aquí o allí, es decir, si mi presunción es correcta. En este caso, el mecánico guía al sistema y no a la inversa.»

La vía del desarrollo de sistemas de trabajo asistidos por ordenador como parte integrante de sistemas de gestión de datos, equipados con sistemas expertos de calidad, permite integrar el aprendizaje en el proceso laboral. La estructura interactiva de los sistemas expertos y su capacidad de autoexplicación permite, además, diseñar los sistemas de trabajo como sistemas de información y aprendizaje. El sistema puede utilizarse como «tutor» y como programa de formación y por ello no determina los requisitos en materia de cualificación. La línea de desarrollo que confiere a la técnica de diagnóstico carácter de herramienta o, en su caso, lo refuerza, exige usuarios altamente cualificados. En cambio, una formación inicial general y profesional de bajo nivel es suficiente para que la máquina guíe al usuario.

La vía del trabajo técnico cualificado asistido por ordenador exige sistemas de diagnóstico controlados mediante programas lógicos, así como programas «con contenido didáctico». Este último requisito puede ser un criterio comercial decisivo para la introducción de sistemas de trabajo asistidos por ordenador. Precisamente porque en el sector del automóvil los ciclos de innovación son cada vez más cortos, existe una gran demanda de formación continua, que ya no puede satisfacerse separando el aprendizaje y el trabajo. El desarrollo de sistemas de trabajo que fomenten el aprendizaje y la organización de éste en el marco del proceso laboral podrían contribuir a reducir los problemas de capacidad en la formación profesional.

Europa debe desarrollar sistemas de trabajo tutoriales asistidos por ordenador, que integren «contenidos didácticos». De este modo, la tendencia hacia la creación de «centros de asistencia técnica de calidad» podría convertirse en una vía económicamente sostenible. Si este proceso va parejo a una disminución de los «conocimientos por parte del usuario» y a la unificación de los sistemas y sus interfaces, podrá disponerse en el mercado europeo de un servicio posventa y una asistencia técnica ofrecida por centros de diagnóstico capaces de competir a escala internacional y que, a su vez, suprimirán las «cualificaciones ficticias» y contribuirán a elevar la movilidad de la mano de obra. Por otra parte, el mercado del servicio posventa y de asistencia técnica se convertiría en un eficaz fabricante de programas lógicos a escala internacional.

Resumen

El mercado europeo de la venta y el servicio en el sector del automóvil ha entrado en ebullición. Son necesarios centros de asistencia técnica que presten un servicio de calidad para poder sobrevivir frente a la competencia. Para ello, han de cumplirse una serie de requisitos, como por ejemplo la formación de **mecatrónicos del automóvil con cualificación universal** y el desarrollo de un sistema de formación profesional continua y permanente. El mecatrónico podría ser un perfil profesional europeo.

6) El sistema de diagnóstico presentado por BMW a principios de 1994 con los tres componentes siguientes:

- DIS (sistema de diagnóstico e información)
- TIS (sistema de información técnica) y
- ETK (catálogo electrónico de piezas)

puede considerarse un paso en esta dirección.



Los fabricantes de automóviles han reaccionado de distintas maneras. La oferta de formación continua hace tiempo que llegó a su límite. No obstante, los medios AV, los programas CBL y la descentralización de la formación continua (desplazamiento hacia los talleres y el tiempo libre) permiten hacer frente a la

elevada demanda. El desarrollo de sistemas de trabajo tutoriales asistidos por ordenador «con contenido didáctico» todavía está en sus inicios, pero ofrece muchas posibilidades para que el mercado del servicio posventa y la asistencia técnica sea competitivo a escala internacional.

Bibliografía

B. Clark; T. Fujimoto: Automobilentwicklung mit System. Frankfurt/Main / Nueva York, 1992.

Jetro (Japan External Trade Organization): The Japanese Automobile Industry - An Overview. Tokio, 1992.

J.C. Meister: Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force. Nueva York, 1994.

F. Rauner; G. Spöttl; K. Olesen; B. Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im

europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994, (en alemán, inglés y francés).

G. Spöttl; F. Rauner; E.F. Moritz: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk, ITB 1994.

J.P. Womack; D.T. Jones; D. Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt/Main / Nueva York, 1992 (4ª ed.).



John Berkeley
OBE

Director de formación y orientación profesional del grupo Rover en Birmingham y Profesor

Asociado en el Centro de Educación e Industria y el Departamento de Formación Continua de la Universidad de Warwick



En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial

Introducción

La consecución de la empleabilidad durante toda la vida exige un cambio radical en las actitudes respecto del aprendizaje y el desarrollo, así como en los sistemas de enseñanza y formación. En primer lugar, la colaboración entre el sector empresarial y el sector educativo en materia de elaboración y contenido de los planes escolares de estudios debe tener por objetivo principal la preparación de los jóvenes para la vida laboral y adulta. En segundo lugar, la formación inicial no sólo debe ofrecer una base eficaz para el desarrollo continuo, sino que debe reforzar de forma positiva el compromiso con el autoaprendizaje. Por último, todas las personas deben tener acceso a medios prácticos que les permitan reflexionar sobre su rendimiento y experiencias, revisar sus progresos y resultados y planificar su evolución futura, sin depender necesariamente del apoyo de otros.

La empleabilidad durante toda la vida requiere una población activa dispuesta no sólo a considerar el aprendizaje y el desarrollo elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de *todo* tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos. Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirla en busca de un objetivo común. Así, seguimos insistiendo en las diferencias existentes entre enseñanza y formación, entre lo académico y lo profesional, entre enseñanza obligatoria, complementaria y superior, entre el aprendizaje a tiempo completo y a tiempo parcial, etc. Cada categoría tiene sus propias características con arreglo a una jerarquía en la que se diferencia claramente entre aprendizaje académico, profesional y basado en el trabajo.

Actualmente, existe una necesidad urgente de cambiar estas actitudes. La población activa del futuro deberá diferenciarse de la del pasado en varios aspectos clave. Las personas tendrán que ser mucho más flexibles, capaces de responder con rapidez al cambio de circunstancias y demandas sin dejar de mejorar su contribución a la empresa. Las que deseen mantener su empleabilidad a largo plazo deberán asumir más responsabilidad en lo que respecta a sus propios aprendizajes y desarrollo personal. La consecución de estos objetivos no será fruto de la ca-

sualidad. Exige una intervención oportuna y eficaz de los principales agentes de los sectores afectados: educación, empresas, gobiernos.

Tres factores parecen tener especial importancia. En primer lugar, debe existir una colaboración eficaz entre el sector empresarial y el sector educativo en cuanto a la elaboración y el contenido de los planes de estudios, específicamente orientada a la preparación de los jóvenes para la vida laboral y adulta. En segundo lugar, deben fijarse pautas de formación inicial que no sólo ofrezcan una base eficaz para el desarrollo continuo, sino que refuercen de forma positiva el compromiso con el autoaprendizaje. Por último, las personas que puedan ser económicamente activas deben tener acceso a medios prácticos que les permitan reflexionar sobre su rendimiento y experiencias, revisar sus progresos y resultados y planificar su evolución futura, sin depender necesariamente del apoyo de otros.

La incorporación de la formación a las empresas

Si se aspira a crear un proceso continuo y uniforme de aprendizaje de adultos, esta tarea debe iniciarse en el sistema escolar. Existen obvios imperativos económicos, sociales y políticos que propician la colaboración entre los sectores educativo y empresarial para generar y contribuir a mantener los necesarios cambios de actitudes y el compromiso con el aprendizaje. En cualquier caso, estos sectores son interdependientes, ya que ninguno puede desempeñar su función esencial en la



sociedad sin la participación del otro. Aunque tal colaboración no puede compensar por sí misma las desigualdades de oportunidades y circunstancias, no cabe duda de su contribución a la creación de unas condiciones culturales que fomenten entre los individuos el reconocimiento y la búsqueda de la plena realización de su potencial.

Muchas actitudes respecto del aprendizaje y el trabajo se forman en una etapa de la vida relativamente temprana y, una vez formadas, presentan una notable resistencia al cambio. Por tanto, si la población activa del futuro *debe* ser realmente diferente de la del pasado, los sectores educativo y empresarial habrán de cooperar para favorecer esa transformación. Debe ser así. No puede ser de otro modo.

La cooperación educativa no puede seguir considerándose una actividad opcional de las empresas, sino que es una necesidad empresarial fundamental, motivada por la adecuada satisfacción del interés propio. Asimismo, representa un medio esencial, para los sectores industrial y comercial, de comunicar su visión, valores y prioridades a la próxima generación. Una empresa que demuestra su compromiso con la cooperación educativa y el aprendizaje continuo no sólo ofrece una imagen positiva a sus clientes, proveedores, empleados y accionistas, sino que configura un proyecto que suscita más adhesiones que rechazos.

Desde finales del decenio de 1980, el grupo Rover se ha destacado en la defensa de una nueva visión de la cooperación educativa en el Reino Unido, basada en la necesidad de que las escuelas sienten las bases esenciales del aprendizaje continuo y en la adopción de un plan de estudios relacionado con el trabajo que permita a los jóvenes asumir una mayor responsabilidad en la realización de su propio potencial.

Para el grupo Rover, la cooperación educativa constituye una parte tan importante de la inversión de futuro como los miles de millones de libras dedicados a la tecnología punta y al desarrollo de nuevos productos. El programa de cooperación refleja el firme compromiso de colaboración adquirido con las escuelas a fin de mejorar y enriquecer los planes de

estudio y ayudar a preparar a los jóvenes para las oportunidades, responsabilidades y experiencias del mundo del trabajo, y elevar así sus aspiraciones, expectativas y éxitos.

Quizá la iniciativa educativa más importante del grupo Rover haya sido la creación de centros de cooperación en cada una de las principales sedes de la compañía. El lugar de trabajo industrial o comercial no siempre constituye el ambiente de aprendizaje ideal para desarrollar los planes escolares de estudios, y si éstos deben caracterizarse por su amplitud, equilibrio, pertinencia y relación con el trabajo e impartirse a todos los jóvenes, las escuelas necesitan un «lugar de trabajo adecuado al plan de estudios», específicamente adaptado para la obtención de los resultados educativos deseados.

Con el concepto de centros de cooperación, Rover trata de satisfacer esta necesidad mediante la creación de instalaciones integradas en las principales sedes de la compañía y gestionadas en colaboración con la comunidad educativa local. Cada uno de estos centros refleja las sutiles diferencias que existen entre unas áreas y otras. Se han desarrollado de forma que se adapten a las demandas de las escuelas locales y permitan aprovechar las oportunidades ofrecidas por las actividades operativas del centro de trabajo de que se trate. Los centros ofrecen un conjunto de módulos para alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 19 años, compatibles con el plan nacional de estudios en cada etapa clave, y cuentan con la participación activa del personal de Rover, así como de profesores y personal propio.

Los centros de cooperación constituyen una clara muestra del compromiso de la compañía con la enseñanza, tanto de la mano de obra como de la comunidad local, y un punto de encuentro natural para trabajadores, profesores y estudiantes del que todos pueden beneficiarse. Al brindar a los estudiantes más jóvenes la oportunidad de recibir una formación en un eficaz centro de producción de vehículos de alta tecnología, los centros de cooperación fomentan entre los estudiantes el análisis de sus ideas acerca del ambiente de trabajo, y en su caso la modificación

«Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirlos en busca de un objetivo común.»

«Desde finales del decenio de 1980, el grupo Rover se ha destacado en la defensa de una nueva visión de la cooperación educativa en el Reino Unido (...)»

«Quizá la iniciativa educativa más importante del grupo Rover haya sido la creación de centros de cooperación en cada una de las principales sedes de la compañía.»

«(...) aunque no cabe duda de que la intervención de las empresas aumenta la sensibilización de los estudiantes hacia el mundo laboral, sigue representando un elemento marginal de la experiencia educativa (...)»



Figura 1

Vías hacia la vida laboral

Un marco de enseñanza y aprendizaje

1 Conocimiento y comprensión del propio desarrollo y de las capacidades personales

- 1.1 los alumnos conocen sus virtudes y limitaciones en todo momento
- 1.2 los alumnos comprenden la importancia de respetarse y respetar a los demás
- 1.3 los alumnos conocen sus necesidades personales de aprendizaje, buscan recursos y planifican sus oportunidades de aprendizaje
- 1.4 los alumnos pueden planificar y establecer sus propios criterios de evaluación de la eficacia y el desarrollo personales
- 1.5 los alumnos afrontan las tareas de forma independiente y eficaz
- 1.6 los alumnos comprenden la importancia de la salud y la seguridad
- 1.7 los alumnos poseen los conocimientos, la capacidad de comprensión y las facultades para gestionar su economía personal

2 Conocimiento y comprensión de oportunidades, opciones, responsabilidades y derechos

- 2.1 los alumnos pueden establecer relaciones adecuadas en distintos contextos
- 2.2 los alumnos saben cómo colaborar adecuadamente con los demás
- 2.3 los alumnos conocen los parámetros externos que afectan a su función como ciudadanos
- 2.4 los alumnos pueden solicitar información y aceptar la ayuda de diversas agencias de formación y orientación profesional
- 2.5 los alumnos conocen la gama de oportunidades profesionales que se les ofrece
- 2.6 los alumnos pueden retener información sobre opciones y oportunidades, y facilitar información retroactiva de este mismo tipo a los demás
- 2.7 los alumnos pueden determinar las necesidades de aprendizaje relacionadas con el mundo del trabajo

3 Conocimiento y comprensión del trabajo y de la actividad empresarial

- 3.1 los alumnos conocen y comprenden cómo la actividad empresarial crea riqueza
- 3.2 los alumnos saben cómo se prestan servicios en los distintos sectores de la sociedad
- 3.3 los alumnos conocen el alcance y la diversidad de trabajos y actividades empresariales
- 3.4 los alumnos conocen las responsabilidades jurídicas de empresarios y trabajadores
- 3.5 los alumnos conocen los sistemas y procesos políticos y tienen una actitud positiva hacia el ejercicio de sus responsabilidades y derechos en el ámbito laboral
- 3.6 los alumnos comprenden que viven en una sociedad plural
- 3.7 los alumnos pueden retener y analizar lo que han aprendido acerca del mundo laboral

4 Conocimiento y comprensión de las influencias de la economía y el medio ambiente en la vida

- 4.1 los alumnos conocen y pueden investigar la interrelación entre economía y medio ambiente
- 4.2 los alumnos pueden analizar e interpretar información sobre economía y medio ambiente

de las mismas, y el desarrollo de actitudes más positivas hacia la continuación del aprendizaje una vez concluida la etapa escolar. En completa oposición al enfoque que considera «complementarios» los aspectos laborales en el plan escolar de estudios, los centros de cooperación estimulan a los estudiantes a decidir qué parte de su aprendizaje tendrá lugar en las instalaciones de una empresa y no en las aulas. El número de días lectivos dedicados a la realización de estas actividades extraescolares ha aumentado regularmente, pasando de 13.300 en 1991 a 16.380 en 1994.

La experiencia de trabajo sigue desempeñando una función fundamental en el programa de cooperación educativa (unos mil alumnos al año ocupan puestos de trabajo en el grupo Rover). Con todo, una vez más, la compañía ha adoptado un enfoque diferenciado, al primar la calidad por encima de la cantidad y tratar de garantizar que, siempre que sea posible, la experiencia anime a los estudiantes a dirigir su propio aprendizaje. Por ejemplo, se han celebrado contratos de aprendizaje en los que se establecen los niveles de conocimiento y comprensión y la capacidad práctica de los alumnos una vez concluido su proceso de formación en función de lo negociado con la escuela y del resultado de las conversaciones mantenidas con cada uno de ellos.

De todos modos, aunque no cabe duda de que la intervención de las empresas aumenta la sensibilización de los estudiantes hacia el mundo laboral, sigue representando un elemento marginal de la experiencia educativa y no una base a partir de la cual construir la preparación para la empleabilidad a lo largo de toda la vida. Invariablemente, se deja a los estudiantes que saquen sus propias conclusiones de una dispar e incoherente combinación de actividades incluidas en el plan de estudios, relacionadas en teoría con el trabajo y que apenas ofrecen una preparación eficaz para la vida laboral. Rara vez se explica con claridad a los interesados los resultados obtenidos, se planifica la progresión que debe seguirse en el proceso de aprendizaje relacionado con el trabajo o se evalúa formalmente éste de modo que se mantenga la pertinencia de las cualificaciones una vez concluida la enseñanza obligatoria.



Al contrario, en lugar de tratar de mejorar la pertinencia del plan de estudios impartido en las escuelas, el Marco de Vida Laboral que se desarrolla actualmente en el Reino Unido se basa en la adquisición de capacidades y conocimientos personales específicos necesarios como preparación para la misma (Agencia Empresarial de Londres). Los cuatro elementos interrelacionados del Marco se expresan en función de los resultados de aprendizaje obtenidos por alumnos de 5 a 16 años, que pueden evaluarse en cada etapa clave del plan nacional de estudios (figura 1). Este enfoque puede modificar realmente la experiencia formativa esencial de los estudiantes a los que se aplique y mejorar la base necesaria para lograr la empleabilidad a lo largo de toda la vida.

En cualquier caso, si una cooperación eficaz entre enseñanza y empleo constituye el primer requisito para crear una cultura del aprendizaje continuo en la que se fomente de forma positiva la contribución individual y el desarrollo personal, el segundo consiste en disponer de un marco coherente e integrado para la formación inicial y la enseñanza y la formación continuas, que permita el reconocimiento y la valoración del aprendizaje basado en el trabajo y su equiparación con los resultados académicos y de otro tipo.

Desarrollo de un enfoque integrado

En el sector de la ingeniería del Reino Unido se ha puesto claramente de manifiesto la necesidad de emprender una profunda reestructuración de la enseñanza y la formación impartidas en este sector para afrontar los desafíos del siglo XXI. Los análisis indican que proseguirá la tendencia a la adopción de estructuras organizativas más uniformes, lo que incide en el carácter de las funciones laborales individuales y en las oportunidades de promoción (Consejo de Ingeniería, 1995).

Los niveles jerárquicos en el empleo han registrado ya grandes cambios, y seguirán perdiendo importancia a medida que el trabajo en equipo, las políticas de ca-

tegoría única y la mayor uniformidad de las estructuras se conviertan en la norma. El mantenimiento de un anticuado y rígido «sistema de clases» en el sector de la ingeniería, basado en la división entre artesanos, técnicos y profesionales, será cada vez más inadecuado. En cualquier caso, los puestos de trabajo «reales» son infinitamente más variados que lo que sugieren las cualificaciones individuales y las clasificaciones profesionales. La competencia debe considerarse globalmente. Si se crean o se permite el desarrollo de unas malas conexiones entre la escuela, la enseñanza complementaria, la enseñanza superior y la evolución personal y profesional continua, no se conseguirán ni la uniformidad del proceso educativo ni un aumento del autoaprendizaje.

Quizás por primera vez, el Reino Unido tiene posibilidades reales de crear un modelo de enseñanza y formación integrado y uniforme, caracterizado por una fase inicial en la que los alumnos más jóvenes desarrollen actividades relacionadas con el trabajo e incluidas en el plan de estudios, antes de asumir ideas preconcebidas y prejuicios sobre el mundo laboral y profesional; una segunda fase orientada a la adquisición de cualificaciones profesionales, en la que los alumnos elijan y acumulen créditos de las unidades pedagógicas al ritmo que más les convenga; una tercera fase basada en programas de enseñanza superior diseñados para alcanzar resultados predeterminados; y una última fase de desarrollo personal y profesional permanente que apoye el aprendizaje continuo.

Ahora bien, para poner en práctica este concepto, los empresarios y educadores deberán cooperar más activamente de lo que lo han hecho hasta ahora. Habrá que establecer nuevas relaciones, basadas no sólo en una auténtica igualdad de valoración de los resultados denominados «académico» y «profesional», sino también en la nueva disposición de los educadores a reconocer la legitimidad del lugar de trabajo como entorno de aprendizaje.

Programas basados en el trabajo, que combinan la formación y la enseñanza profesionales y el desarrollo de capacidades, existen desde hace muchos años. No obstante, han carecido con frecuencia de una integración eficaz, y rara vez

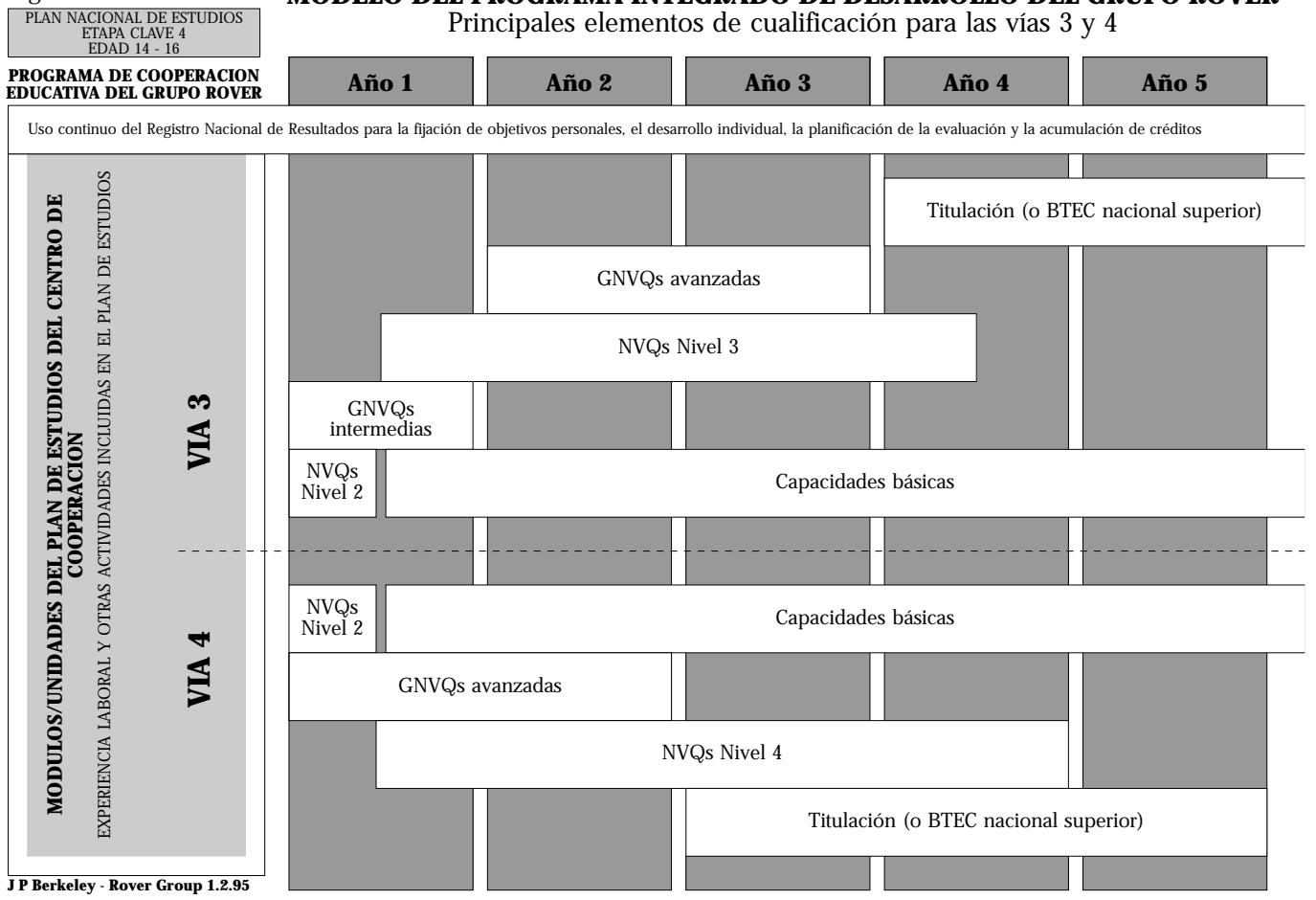
«El programa integrado de desarrollo técnico del grupo Rover (PIDT) (...) se basa en su modelo de sistema integrado de formación técnica para mayores de 14 años (...)»



Figura 2

MODELO DEL PROGRAMA INTEGRADO DE DESARROLLO DEL GRUPO ROVER

Principales elementos de cualificación para las vías 3 y 4



* Nota de la redacción:

Las **cualificaciones profesionales nacionales** (NVQs) certifican los niveles de rendimiento exigidos para determinadas profesiones. Las NVQs se basan en el trabajo, se encuentran disponibles en cinco niveles comprendidos en una estructura nacional general y están diseñadas para permitir el acceso a la evaluación y facilitar el aprendizaje continuo a las personas empleadas.

Las **cualificaciones profesionales nacionales generales** (GNVQs) certifican una amplia base de conocimientos y capacidades profesionales adquiridos en la preparación para la incorporación al mercado de trabajo o el acceso a la enseñanza superior. Las GNVQs están diseñadas funda-

han brindado oportunidades adecuadas para la continuidad y la mejora. En la actualidad, el grupo Rover dirige la aplicación de una nueva iniciativa destinada a revitalizar este tipo de programas en el ámbito de la ingeniería de fabricación.

En la economía del Reino Unido, el modelo de enseñanza y formación profesionales iniciales se caracteriza por una gran variabilidad. En algunos sectores, existen vías consolidadas para los alumnos mayores de 16 años, pero en muchas áreas no se dispone de una estructura integrada que facilite la progresión profesional de los jóvenes. Decisiones críticas sobre enseñanza y, cualificaciones adoptadas a los 14, 16 o 18 años suelen determinar, en ocasiones permanentemente, la posterior carrera profesional de los alumnos, limitando así su flexibilidad de movimientos y su acceso a opciones alternativas de aprendizaje y empleo.

En este sentido, la declaración del Gobierno del Reino Unido incluida en el in-

forme presupuestario de noviembre de 1993 sobre su intención de fomentar el denominado «aprendizaje profesional moderno» proporcionó la ocasión para analizar el modo de ofrecer a jóvenes integrados en una amplia gama de sectores profesionales la mejor preparación posible a fin de garantizar en el futuro su empleabilidad a lo largo de toda la vida.

El programa integrado de desarrollo técnico del grupo Rover (PIDT) forma parte de los programas prototipo de «aprendizaje profesional moderno» iniciados en septiembre de 1994 en el sector de la ingeniería de fabricación en el Reino Unido, se basa en su modelo de sistema integrado de formación técnica para mayores de 14 años (véase la figura 2) y presenta varias características que lo distinguen de los demás.

□ En primer lugar, está diseñado para suprimir la diferenciación tradicional entre las distintas categorías de alumnos: formación profesional, aprendiz de ingenie-



ría, técnico y estudiante. Las vías de formación se basan en la combinación de unidades pertenecientes a los sistemas de cualificaciones profesionales nacionales* (NVQ) y de cualificaciones profesionales nacionales generales* (GNVQ) y a programas de titulación, que dan acceso, en su caso, a la obtención de cualificaciones de carácter «general», aunque se reconoce la integridad de las unidades individuales y su interdependencia, al utilizarse conjuntamente a fin de ofrecer una preparación coherente para el empleo. En lugar de limitar arbitrariamente el desarrollo potencial de los alumnos en el momento en que comienzan su formación, el programa ofrece desde el principio una ruta clara y explícita para que quienes cuenten con la aptitud y motivación necesarias puedan obtener unas cualificaciones superiores.

❑ En segundo lugar, mediante la combinación, en la medida de lo posible, de los resultados acumulados en el proceso de obtención de las NVQs de nivel 2, 3 y 4 (véase la figura 3) con las GNVQs intermedias y avanzadas y el programa de titulación, Rover pretende hacer compatible el dominio de los conocimientos y la capacidad de comprensión con la aplicación práctica de la competencia profesional. Mediante la integración de la formación y la enseñanza profesionales y el desarrollo de capacidades basadas en el trabajo, el programa aporta una base infinitamente mejor para la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida que el incoherente sistema que se utiliza actualmente en Inglaterra y Gales para los mayores de 16 años. De hecho, con la actual introducción de las GNVQs a partir de los 14 años de edad, la continuidad del proceso puede mantenerse a través del programa de cooperación educativa, que permite a los jóvenes acumular créditos en función de las actividades de los centros de cooperación y la experiencia laboral.

❑ En tercer lugar, el programa trata de abordar el actual enfoque del aprendizaje, caracterizado por una relativa compartimentación, reconociendo no sólo que algunos elementos de enseñanza profesional comprendidos en el mismo se desarrollarían mejor en el lugar de trabajo, sino que las escuelas o universidades también constituyen un lugar de trabajo que

Figura 3

Estructura de cualificaciones profesionales

- | | |
|----------------|---|
| Nivel 1 | Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos al desempeño de una amplia gama de actividades laborales rutinarias o predecibles en su mayoría. |
| Nivel 2 | Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia e importante gama de actividades laborales, realizadas en diversos contextos. Algunas son complejas o no rutinarias y exigen cierta responsabilidad y autonomía individuales. Suele requerirse la colaboración con otros, quizá a través de la participación en un grupo o equipo de trabajo. |
| Nivel 3 | Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia gama de actividades laborales complejas o no rutinarias en la mayor parte de los casos y desempeñadas en diversos contextos. Se requiere un considerable nivel de responsabilidad y autonomía y, a menudo, el control y la orientación de otros. |
| Nivel 4 | Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en una amplia gama de actividades laborales técnicas o profesionales desempeñadas en diversos contextos y que requieren un considerable nivel de responsabilidad y autonomía personales. A menudo, comprenden la responsabilidad por el trabajo de otros y la asignación de recursos. |
| Nivel 5 | Competencias relacionadas con la aplicación de una importante gama de principios fundamentales en un gran número de contextos con frecuencia impredecibles. Se requiere un elevadísimo nivel de autonomía personal y la asunción de importantes responsabilidades respecto del trabajo de otros, la asignación de considerables recursos y las tareas de análisis y diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación. |

brinda importantes oportunidades para el aprendizaje experimental y la mejora de la competencia.

❑ Por último, se fomenta el aprendizaje centrado en el estudiante desde las primeras semanas de iniciación, con un período de experiencia residencial en un centro externo de seguimiento para introducir a los alumnos en el aprendizaje basado en la colaboración y en el uso de registros del rendimiento relacionado con capacidades básicas para posteriores evaluaciones (véase la figura 4).

Con anterioridad a la aplicación de la iniciativa del «aprendizaje moderno», el grupo Rover ya había emprendido un importante programa a fin de desarrollar e introducir una vía para la práctica de la ingeniería al nivel de titulado para mayores de 16 años, fundamentalmente basada en el trabajo y la obtención de resul-

mentalmente para su obtención a través de programas de enseñanza profesional inicial impartidos en la escuela o en la universidad.

El nuevo marco de cualificaciones profesionales otorgadas por el NCVQ (**Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales**, establecido en 1986 para reformar el sistema de cualificaciones profesionales en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) garantiza que, a través de las NVQs y las GNVQs, todos los trabajadores y las personas que vayan a acceder al empleo puedan ser evaluados y obtener una certificación de acuerdo con normas nacionales convenidas.

Fuente: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, Londres, 1994.

**Figura 4**

Unidades de capacidades básicas (ejemplo de los elementos de nivel 3)

Comunicación

- 3.1 Participación en debates sobre diversas cuestiones con distintas personas
- 3.2 Preparación de material escrito sobre diversas cuestiones
- 3.3 Utilización de imágenes para ilustrar los puntos de vista defendidos por escrito y en los debates mencionados en el apartado 3.1
- 3.4 Lectura y respuesta al material por escrito y las imágenes sobre diversas cuestiones

Tecnología de la información

- 3.1 Fijación de opciones de sistema, creación de sistemas de almacenamiento y suministro de información de entrada
- 3.2 Edición, organización e integración de información compleja procedente de distintas fuentes
- 3.3 Selección y utilización de formatos para la presentación de información compleja
- 3.4 Evaluación de las características y los medios de las aplicaciones previamente disponibles en su ubicación
- 3.5 Tratamiento de los errores y defectos al nivel 3

Aplicaciones numéricas

- 3.1 Recopilación y procesamiento de datos al nivel 3
- 3.2 Representación y resolución de problemas al nivel 3
- 3.3 Interpretación y presentación de datos matemáticos al nivel 3

Colaboración

- 3.1 Trabajo para la consecución de determinados objetivos colectivos y contribución al proceso de asignación de responsabilidades individuales
- 3.2 Elección conjunta y utilización de métodos de trabajo, y suministro de información a otros sobre el curso de las propias actividades

Mejora del aprendizaje y el rendimiento propios

- 3.1 Identificación de los puntos fuertes y débiles y contribución al proceso de determinación de objetivos a corto plazo
- 3.2 Búsqueda y utilización de información retroactiva, realización de determinadas actividades de aprendizaje y mejora del rendimiento

Resolución de problemas

- 3.1 Selección de procedimientos para resolver problemas a través de una gama de soluciones potenciales
- 3.2 Identificación de soluciones alternativas y selección de soluciones a los problemas

Registro de resultados

Por último, el tercer requisito para fomentar el autoaprendizaje en una cultura de evolución continua consiste en la dotación de un mecanismo eficaz para el análisis de los avances logrados, el registro de resultados y la planificación del desarrollo individual.

El origen del registro de resultados en las escuelas del Reino Unido se remonta directamente al sistema de exámenes públicos diseñados para satisfacer las necesidades de una minoría de la población escolar. No obstante, los decenios de 1960 y 1970 se caracterizaron por un interés cada vez mayor por los jóvenes que abandonaban sus estudios con escasas o nulas pruebas de lo conseguido durante diez u once años de enseñanza obligatoria. Aunque obviamente habían completado gran parte de su aprendizaje y muchos de ellos habían recibido una formación que podría serles útil en su madurez y su vida laboral, el sistema de exámenes públicos no reflejaba esos resultados y experiencias, por lo que infravaloraba a muchos jóvenes y podía dejarles en situación de desventaja.

Una consecuencia de esta situación fue la aparición de iniciativas independientes diseñadas para facilitar el registro de resultados «a fin de reconocer y acreditar lo conseguido y experimentado por los alumnos no sólo en función de los resultados de los exámenes públicos, sino también a través de otras vías». (Departamento de Educación y Ciencia, 1984).

Con todo, hasta 1990 el Departamento de Empleo no inició los debates que dieron lugar en febrero de 1991 a la creación del Registro Nacional de Resultados (NRA). Esta iniciativa dio paso a la introducción de un proceso que puede aportar la mayor contribución al fomento de actitudes positivas respecto del desarrollo personal y la asunción por parte de los individuos del control sobre su experiencia de aprendizaje, pero ello sólo será posible bajo ciertas circunstancias.

El Reino Unido necesita urgentemente una nueva generación de alumnos independientes, motivados y preparados para asumir su propio desarrollo sin esperar que

«(...) el sistema de exámenes públicos no reflejaba (los) resultados y experiencias (de los alumnos que abandonan sus estudios), por lo que infravaloraba a muchos jóvenes y podía dejarles en situación de desventaja.»

tados. Para ello, se estableció una estructura de requisitos a partir del análisis funcional y se expresó en el habitual formato de unidades y elementos de competencias, criterios de actuación, informes de alcance y especificaciones de evaluación que definen la gama total de posibles resultados al obtener la titulación y que constituye actualmente la «fase de enseñanza superior» del PIDT de Rover.



otros lo hagan por ellos. La experiencia del grupo Rover, donde más de la mitad de los trabajadores adultos ya han aprovechado la oportunidad de disponer de un registro de resultados y de un plan de desarrollo individual, sugiere que tales iniciativas deben ponerse en práctica por vía del ejemplo.

Todavía existe una considerable confusión en el sistema escolar en cuanto al enfoque que debe adoptarse respecto del registro de resultados. Con todo, debe quedar claro al menos que, si se trata de materializar las posibilidades del NRA como medio para que los individuos aprovechen su potencial, éste no debe confundirse con la comunicación obligatoria a los padres de los resultados correspondientes al plan nacional de estudios. Sencillamente, el NRA no es para ellos, es para los individuos. En lugar de ser utilizado como un anticuado informe escolar en el que se incluyen comparaciones basadas en las normas, debe considerarse como el producto de un proceso compartido que aporta valor añadido al alumno y del que éste dispone para cumplir su compromiso personal con el aprendizaje continuo.

Una vez concluido el periodo de escolaridad, no puede suponerse que los individuos pasarán a integrarse en organizaciones orientadas al aprendizaje, que faciliten y fomenten la continuidad de éste y del desarrollo personal. Al contrario, las predicciones para el futuro próximo indican que sólo una minoría relativamente escasa tendrá la suerte de encontrarse en ese tipo de entorno.

Por tanto, hay que hacer hincapié en la independencia, y no a la inversa, creando modelos de registro de resultados y de planificación del desarrollo individual que sean autónomos y no basen su eficacia en el acceso al apoyo externo, aunque se benefician de él cuando esté disponible.

La principal prioridad que debe considerarse al aplicar un programa de desarrollo personal es su orientación hacia el futuro y no hacia el pasado. Si la mayoría de los jóvenes perciben su registro como poco más que un curriculum vitae sobrevalorado, supondrán que ambos instrumentos sirven para los mismos fines. Para

que el concepto de registro de resultados para adultos tenga alguna perspectiva de éxito, es necesario que se reconozca que es fundamentalmente para el individuo y se utilice como una base a partir de la cual determinar los futuros objetivos personales y los planes de desarrollo individual.

Al continuar los trabajos para la realización del «Programa Europeo» propuesto, el objetivo debe ser fomentar entre los individuos la valoración de su plan de registro y desarrollo por los beneficios que puede reportarles y no por su importancia para el empleo, el aprendizaje o las relaciones con los demás. La única constante es el individuo, equipado con los medios para asumir el control de su aprendizaje y desarrollo, con independencia del carácter positivo, abiertamente hostil o simplemente pasivo del enfoque adoptado por su entorno inmediato respecto de la consecución de sus objetivos. Independientemente de que esta autonomía se fomenta en el periodo de escolaridad o como parte de un plan de «vuelta al aprendizaje» para adultos, el requisito esencial consiste en la dotación de medios de apoyo prácticos y accesibles para su utilización por los individuos. Esta medida puede y debe incorporarse al propio programa, ya que, sin ella, su utilidad será escasa o nula.

Se ha señalado que el fomento y el apoyo a la utilización independiente del registro de resultados y de la planificación del desarrollo individual deben considerarse prioritarios. Con todo, no hay que pasar por alto la utilización de estos procesos en situaciones en que otras personas participan directamente en la revisión, registro y planificación del alumno, y es evidente que una amplia gama de «interlocutores del aprendizaje» pueden necesitar sus propias formas de apoyo. En el caso de programas para mayores de 16 años, esta gama comprende a los gestores y supervisores en el lugar de trabajo, el personal de formación, los tutores de enseñanza complementaria y superior, etc., que realizan su propia contribución personal a la culminación de los esfuerzos de los alumnos. También estos interlocutores necesitan medios de apoyo si han de satisfacer las demandas de los alumnos, debiéndose reconocer y evaluar formalmente cada vez más las com-

«(...) hasta 1990 el Departamento de Empleo no inició los debates que dieron lugar en febrero de 1991 a la creación del Registro Nacional de Resultados (NRA).»

«Para que el concepto de registro de resultados para adultos tenga alguna perspectiva de éxito, debe reconocerse fundamentalmente centrado en el individuo y utilizarse como base sobre la que determinar los futuros objetivos personales y los planes de desarrollo individual.»

«Al continuar los trabajos para la realización del «Programa Europeo» propuesto, el objetivo debe ser fomentar entre los individuos la valoración de su plan de registro y desarrollo por los beneficios que puede reportarles (...)»



«La evolución del registro de resultados y de los planes de desarrollo individual ha alcanzado una fase crítica (...)»

«(...) los trabajadores sólo considerarán el lugar de trabajo como un entorno propicio para el aprendizaje continuo si les ofrece las mismas, o incluso mejores, oportunidades para desarrollar su capacidad que los servicios de enseñanza prestados en instituciones formales.»

petencias asociadas al apoyo al aprendizaje de otros. Como también pueden ser alumnos, compartir las tareas de revisión, registro y planificación contribuye a mejorar el desarrollo del interlocutor, cerrándose así eficazmente el círculo.

La evolución del registro de resultados y de los planes de desarrollo individual ha alcanzado una fase crítica, un punto de inflexión a partir del cual estas iniciativas tendrán un valor real e importantes repercusiones sobre las actitudes hacia el aprendizaje y la mejora personal o se convertirán en procesos relativamente marginales de escasa vigencia.

Como ha señalado el Presidente Clinton, «vivimos en un mundo en el que se obtienen ingresos en función de lo que se puede aprender, una persona de 18 años de edad cambiará de trabajo durante su vida laboral una media de siete veces y ya no se puede mantener una división entre lo práctico y lo académico.» Europa sólo materializará plenamente su potencial económico y social si puede movilizar las capacidades del conjunto de la población activa, y los trabajadores sólo considerarán el lugar de trabajo como un entorno propicio para el aprendizaje continuo si les ofrece las mismas, o incluso mejores, oportunidades para desarrollar su capacidad que los servicios de enseñanza prestados en instituciones formales.

En el mercado de trabajo, como en la enseñanza, son esenciales los nuevos modelos de cooperación. «Los empresarios imparten formación para satisfacer las necesidades empresariales. Los gobiernos intervienen en caso de deficiencias del mercado. No obstante, ambos inter-

locutores tratan de fomentar entre los individuos la asunción de sus propias responsabilidades. Los empresarios no pueden alcanzar sus objetivos de formación y desarrollo con una mano de obra pasiva.» (Confederación de la Industria Británica, 1994). Las empresas y la economía en general son las principales beneficiarias de una mano de obra flexible y competente, pero los individuos tienen un interés personal mayor en el reconocimiento formal de sus competencias, que pueden utilizar para probar sus capacidades a terceros. Este equilibrio de intereses deberá tenerse en cuenta al elaborar futuros modelos de financiación del aprendizaje y el desarrollo. Cuando sea oportuno, los incentivos fiscales pueden llevar tanto a empresarios como a las demás personas a considerar el aprendizaje como inversión y como forma de superar los obstáculos a que se enfrentan la enseñanza y la formación profesionales continuas. En cualquier caso, para lograr el mayor provecho es necesario que, al aplicar tales incentivos, se reconozcan las unidades de aprendizaje menores y acumulativas necesarias para lograr la auténtica flexibilidad, y no sólo se fomenten las cualificaciones «globales».

El Dr. Soichiro Toyota, Presidente de Toyota, ha planteado una estimulante visión del futuro al declarar que «el fin de la política económica nacional es permitir a cada ciudadano manifestar plenamente su potencial en el trabajo para el que esté mejor dotado». No cabe duda de que esta medida debe constituir un objetivo central de la política económica; es igualmente obvio que aún nos queda mucho camino por recorrer para que esta visión se haga realidad.

Bibliografía

Confederación de la Industria Británica.

(1994) *Flexible Labour Markets: Who pays for training?*, Londres

Departamento de Educación y Ciencia.

(1984) *Records of Achievement: A Statement of Policy*, Londres

Engineering Council.

(1995) *Competence and Commitment*, Londres

London Enterprise Agency.

(1994) *Pathways Toward Working Life*, Londres.



Formación e iniciación al empleo en Japón

Impresiones de una comparación germano-japonesa

Introducción

Japón es, junto con Alemania, uno de los pocos países en los que el índice de desempleo juvenil no es excesivamente superior al de la población activa en general, a diferencia de lo que ocurre en otras muchas sociedades industriales. Precisamente porque ambos países se consideran, en general, relativamente prósperos desde el punto de vista económico, existe un gran interés a escala internacional por conocer datos detallados sobre las últimas fases de la primera cualificación, así como sobre las primeras etapas de la vía profesional en estos dos países.

El fenómeno de la escasa incidencia del paro juvenil suele atribuirse en Alemania a la gran importancia que se concede a la formación profesional. Más de la mitad de los jóvenes eligen como modalidad educativa el llamado sistema dual. Las empresas los contratan como aprendices y ellos dedican la mayor parte de su tiempo a realizar prácticas bajo la dirección de un supervisor o desempeñan las primeras tareas profesionales normales a la vez que asisten a una escuela profesional. De este modo, adquieren una cualificación oficialmente reconocida y la mayoría son contratados por las mismas empresas en que realizaron el aprendizaje. Alemania es el ejemplo paradigmático de un país en que el orgullo profesional tiene una gran importancia y en que una formación específica en una profesión determinada se considera la mejor preparación para la vida laboral, a pesar de que más de una cuarta parte de las personas así cualificadas trabajan en sectores totalmente diferentes y de que, a los pocos años, la mayoría abandonan la empresa en que se formaron.

A primera vista, Japón parece ocupar el extremo opuesto. La mayoría de los escolares conocen el nombre de la empresa en que trabaja su padre o quizá también su madre, pero desconocen su profesión. También las preferencias profesionales de los jóvenes se orientan más hacia la empresa que hacia la actividad propiamente dicha. En ningún otro país, la elección de especialidades concretas tanto en el colegio como en la universidad dice tan poco acerca de la actividad profesional posterior. La cualificación inicial en la empresa es menos formal y, por lo general, no se sanciona con títulos ni certificados.

Desde el punto de vista comparativo, se plantea, inevitablemente, la pregunta de saber si las sociedades industriales se diferencian mucho en cuanto a las capacidades que desean o consideran necesarias para desempeñar una actividad profesional o si lo que ocurre es que se adquieren capacidades equivalentes en instituciones diferentes, en distintas etapas de la biografía educativa y profesional, y se sancionan con denominaciones y certificados diferentes. No hay que olvidar que la formación y el ejercicio de la profesión en los dos casos extremos representados por Japón y Alemania se diferencian más en cuanto a la «filosofía empresarial» y la idea de «profesionalidad» que en los requisitos reales para la cualificación. En el presente artículo -y esto debe destacarse desde un principio- no se ofrece una respuesta exhaustiva a esta pregunta, pero sí datos interesantes sobre la formación, la búsqueda de empleo y el sistema de contratación, el comienzo profesional y la primera cualificación en Japón en comparación con la situación en Alemania (véase al respecto Demes/Georg 1994).



Ulrich Teichler

*es profesor y director
gerente del Centro
Científico de
Investigación
Profesional y*

*Universitaria de la
Universidad y Escuela
Superior Integrada de Kassel.
En la actualidad es
coordinador de un proyecto
de investigación patrocinado
por la Fundación
Volkswagen sobre las
«Relaciones entre el sistema
educativo y de empleo en
Japón desde una perspectiva
comparada».*

Tanto en Japón como en Alemania se concede gran importancia a la socialización del trabajo, que en Japón se orienta más hacia la empresa y en Alemania hacia la profesión. Las empresas japonesas consideran a los nuevos empleados «materia prima», a pesar de que en la mayoría de los casos han pasado ya por una fase de formación profesional. Los criterios de reclutamiento y los objetivos de la primera cualificación profesional no presentan tantas diferencias como se creía ni en relación con los cometidos técnicos y comercial-administrativos ni en lo que atañe a la titulación académica. En el período comprendido entre el final del adiestramiento y la primera promoción se espera la ampliación más notoria de las capacidades. En los últimos tiempos parece que se han reducido algo las diferencias en la cualificación profesional entre Japón y Alemania.



«Japón es, junto con Alemania, uno de los pocos países en que el índice de desempleo juvenil no es excesivamente superior al de la población activa en general, a diferencia de lo que ocurre en otras muchas sociedades industriales.»
(...) Por esta razón, «existe un gran interés a escala internacional por conocer datos detallados sobre las últimas fases de la primera cualificación, así como sobre las primeras etapas de la vía profesional en estos dos países.»

«No hay que olvidar que (...) los dos casos extremos representados por Japón y Alemania se diferencian más en cuanto a la «filosofía empresarial» y la idea de «profesionalidad» que en los requisitos reales para la cualificación.»

Formación escolar en Japón

En 1993, en Japón, el 3 % de quienes accedieron a su primer puesto de trabajo habían completado la enseñanza escolar obligatoria (seis años de enseñanza primaria y tres años de enseñanza secundaria de primer ciclo). Cerca de la mitad habían cursado además los tres años de enseñanza secundaria de segundo ciclo. En ese mismo año, el número de los que habían asistido a una institución post-secundaria superó, por primera vez, al de quienes se incorporaron al mundo del trabajo habiendo completado la enseñanza secundaria (véase el cuadro 1).

También se sabe que la elección de determinadas asignaturas en la escuela y la universidad tiene una importancia limitada para la profesión futura, mientras que el título conseguido -en términos de selectividad y reputación de la institución en que se han cursado los estudios- reviste una gran importancia para la posterior categoría profesional y la posición socioeconómica. En este contexto se olvida con frecuencia que, en Japón, la formación profesional previa al inicio laboral no representa una excepción:

□ En 1993, el 55 % de los principiantes con una formación escolar de doce años habían asistido a algún curso de formación profesional durante la enseñanza secundaria.

□ El intento de ofrecer, junto con las carreras universitarias superiores, otras más cortas de especialización profesional no tuvo demasiado éxito. Menos de un 1 % de cada promoción asiste a las escuelas técnicas superiores (koto senman gakko), que integran los tres años de la enseñanza secundaria y dos años de estudios superiores tanto desde el punto de vista del plan de estudios como organizativamente.

□ El hecho de cursar una carrera de dos años en una escuela superior de ciclo corto (tanki daigaku) no suele interpretarse como una preparación profesional especial, al contrario de lo que sucede con las carreras universitarias de cuatro años, sobre todo en el caso de determinadas asignaturas de carácter técnico-científico.

□ Aproximadamente el 10 % de una promoción asiste a escuelas profesionales de segundo grado (senshu gakko) o a escuelas de otro tipo (kakushu gakko), que imparten cursos de especialización profesional de uno a tres años de duración a tiempo parcial o completo. Las estadísticas relativas a la formación y especialización profesionales no permiten deducir con claridad qué estudios se han cursado previamente y en qué porcentaje se compagina la asistencia a estas instituciones con el estudio de una carrera universitaria.

Antes de acceder a su primer puesto de trabajo, la mayoría de los japoneses cursan, por tanto, estudios de formación profesional o una carrera técnica de especialización. Ahora bien, esta preparación no suele ir ligada a una experiencia profesional directa y el resultado no siempre se interpreta como formación o cualificación profesional.

En Alemania, en cambio, se estima que más del 80 % de una promoción comenzará a trabajar después de cursar estudios de especialización (casi un 20 %) o se incorporará al sistema de formación profesional (más del 60 %). Más de la mitad

Cuadro 1
Distribución de las personas que se inician en el empleo según su titulación académica (en porcentajes*)

Año	Titulación				Total
	Enseñanza secundaria de primer ciclo	Enseñanza secundaria	Enseñanza superior de ciclo corto	Universidad (4 años)	
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	14	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación japonés.

* Referidos a personas que han cursado una de las cuatro modalidades más frecuentes (no se incluyen los titulados de escuelas técnicas superiores ni quienes han obtenido titulaciones universitarias superiores) y que empiezan a trabajar inmediatamente después de haber finalizado la etapa de formación (no más tarde).



de una promoción adquiere una formación, sancionada con un título reconocido oficialmente, en el denominado sistema dual, es decir, inician su aprendizaje profesional trabajando en una empresa y asisten al mismo tiempo a una escuela profesional o institución similar. Aquellos que, por ejemplo, concluyen el bachillerato y obtienen el certificado de acceso a la universidad, pero luego no cursan estudios superiores o de formación profesional, se incluyen estadísticamente en el apartado «sin formación», igual que quienes no logran aprobar los nueve años de escolaridad obligatoria.

Búsqueda de empleo y colocación

En Japón, la búsqueda de empleo o, en su caso, la contratación de personal se realiza mediante procedimientos totalmente distintos según el tipo de estudios cursados. Simplificando cabe distinguir **cuatro modalidades o procedimientos de contratación** (Teicher/Teichler 1994).

(a) Cuando se pasa directamente de la escuela secundaria al mundo laboral se sigue un **procedimiento cerrado** (véase Kariya 1994). Después de recibir el visto bueno de la Administración laboral, las empresas envían a las escuelas las ofertas de empleo seis meses antes de que finalice el curso escolar. Las escuelas informan a los alumnos y recomiendan tan sólo a un alumno para cada puesto vacante. Por su parte, las empresas invitan a los alumnos seleccionados para que conozcan las instalaciones, pero casi siempre toman la decisión final basándose en la recomendación de la escuela. Sólo se repite el procedimiento cuando algo sale mal, lo que sucede en casos muy contados.

(b) Para cubrir puestos superiores de carácter técnico, así como en los niveles inferiores de la industria privada, incluido el sector comercial-administrativo, se sigue un **procedimiento semiabierto**. Las vacantes se publican en manuales y folletos que se envían tanto a los estudiantes como a las universidades. En cualquier caso, las empresas esperan que las universidades les presenten candidatos y, a diferencia del procedimiento cerrado,

exigen que el número de éstos sea mayor que el de puestos vacantes. Por término medio, la relación suele ser 2:1. En una segunda etapa, las propias empresas realizan la selección final entre un número limitado de candidatos.

(c) A mediados del decenio de 1970 se creó un **procedimiento abierto** para cubrir puestos superiores de carácter comercial-administrativo en empresas privadas, dirigido básicamente a estudiantes universitarios. Un año antes de concluir los estudios, los alumnos reciben gratuitamente diversas publicaciones sobre ofertas de empleo. Mediante tarjetas de respuesta adjuntas entran en contacto con las empresas. En muchos casos, empleados jóvenes de las empresas (llamados «recruiters») se entrevistan con los interesados y luego recomiendan al departamento de personal los candidatos que, en su opinión, reúnen los requisitos exigidos. El departamento de personal entrevista a los candidatos seleccionados y, después de examinar la documentación pertinente, toma la decisión final. Como en los demás procedimientos, la contratación se confirma unos seis meses antes de terminar la carrera.

(d) **Los aspirantes a acceder a la función pública** han de realizar previamente varios exámenes de cualificación. Aunque el hecho de aprobarlos no significa a priori que vayan a ser contratados, los resultados obtenidos constituyen el principal criterio de evaluación. Las escuelas y universidades prestan ayuda orientativa, pero prácticamente no intervienen en la contratación.

En Japón, el paso del sistema educativo al laboral está ligado a un gran esfuerzo para obtener información, orientación y contactos. Las empresas conceden una gran importancia, como se expone más adelante, a disponer de empleados con un buen potencial. Cuando las propias empresas realizan las entrevistas y las pruebas escritas, su interés se centra en los conocimientos generales más que en la comprobación de los conocimientos técnicos.

En comparación con Japón, las escuelas y universidades alemanas apenas participan en el proceso de mediación. Por lo general, las ofertas de empleo se publi-

«Antes de acceder a su primer puesto de trabajo, la mayoría de los japoneses cursan, por tanto, estudios de formación profesional o una carrera técnica de especialización. Ahora bien, esta preparación no suele ir ligada a una experiencia profesional directa y el resultado no siempre se interpreta como formación o cualificación profesional.»

«En Alemania, en cambio, se estima que más del 80 % de una promoción comenzará a trabajar después de cursar estudios de especialización (casi un 20 %) o se incorporará al sistema de formación profesional (más del 60 %).»

«En Japón, la búsqueda de empleo o, en su caso, la contratación de personal se realiza mediante procedimientos totalmente distintos según el tipo de estudios cursados (...)» pero siempre en el marco de una estrecha colaboración entre las instituciones docentes y las empresas.

«En comparación con Japón, las escuelas y universidades alemanas apenas participan en el proceso de mediación.»



En Japón, «el acceso a un nivel de iniciación concreto no está ligado a la posesión de un título determinado.»

«En algunas empresas japonesas, los niveles retributivos y de categoría profesional están organizados como un sistema integrado. (...) En Alemania, muchas empresas tienen cuatro o más niveles profesionales.»

«En Japón, (...) la movilidad de los trabajadores más jóvenes» no es muy inferior a la que existe en Alemania.

can en las secciones correspondientes de los periódicos o se comunican a la Oficina de Empleo. En el caso de los jóvenes que no cursan estudios superiores, el paso de la escuela a la formación profesional constituye la decisión más importante para su futuro profesional, aunque muchos de ellos vuelven a quedar libres -voluntaria o involuntariamente- cuando terminan la etapa de preparación.

Relación entre titulación académica y carreras

Las empresas japonesas resaltan que los criterios y procedimientos que aplican para reclutar nuevos empleados dependen básicamente de los distintos niveles de iniciación profesional. Aunque la búsqueda de candidatos idóneos para cada nivel se realiza en primer lugar entre quienes han cursado los estudios correspondientes, el acceso a un nivel de iniciación concreto no está ligado a la posesión de un título determinado. Los distintos escalones de la carrera siguen siendo permeables a lo largo de la actividad profesional. Los niveles de iniciación reciben nombres diferentes y en algunas empresas se organizan también de forma diferente según se trate de un área técnica o comercial-administrativa. En general se distinguen **tres carreras**:

(1) Para trabajar en una **carrera superior**, denominada, por lo general, sogo shoku (en inglés, comprehensive career), se exige la posesión de un título universitario. Estos puestos de iniciación se cubren con hombres.

(2) La **carrera media**, denominada por lo común ippan shoku (en inglés, general career), se reserva fundamentalmente a mujeres que trabajan en el área comercial-administrativa. Como requisito suele exigirse haber cursado estudios superiores de ciclo corto, es decir, una preparación de 14 años. No obstante, con frecuencia se aconseja a las mujeres con una titulación universitaria superior que intenten acceder al mundo laboral a través de esta vía. Algunas empresas poseen carreras semejantes en el área técnica.

(3) **Para tareas de producción manuales**, actividades comerciales sencillas, etc.,

la mayoría de las empresas exige haber completado la enseñanza secundaria.

En algunas empresas japonesas, los niveles retributivos y de categoría profesional están organizados como un sistema integrado. De este modo, los principiantes con título universitario superior pueden ser adscritos a la misma categoría que los graduados en enseñanza secundaria con cinco o seis años de antigüedad profesional. Con todo, lo normal es que existan carreras típicas organizadas según el nivel de formación con una permeabilidad más o menos limitada según cada caso particular.

En Alemania, muchas empresas tienen cuatro o más niveles profesionales. Tradicionalmente, el nivel que sigue al de obrero cualificado no se cubre con principiantes con una titulación determinada, sino que la mayoría de los empleados adquieren estas cualificaciones intermedias al mismo tiempo que trabajan. En Alemania se resalta con más insistencia que en Japón que los «prácticos», esto es, personas sin título universitario, tienen buenas posibilidades de ascenso. Los datos disponibles no permiten saber si las diferencias en este ámbito son tan notables como suele afirmarse.

En Japón se asegura que la movilidad de los trabajadores más jóvenes ha ido en aumento en los últimos años. De hecho, hacia 1980 cerca del 40 % de los graduados en enseñanza secundaria cambiaron de empresa en los tres primeros años de actividad profesional. A principios del decenio de 1990, este porcentaje se elevó aproximadamente al 50 % (Ernst y cols. 1993, pág. 276). No es una cifra muy inferior a la movilidad de los trabajadores jóvenes en Alemania (Schöngen y Westhoff 1992).

Desarrollo de las capacidades en la fase de iniciación profesional

En el verano de 1993, 80 grandes empresas japonesas afiliadas a la Asociación Japonesa de Patronos Nikkeiren realizaron una encuesta sobre las capacidades que esperaban de sus empleados



- ☐ en el momento de la contratación (es decir, criterios de reclutamiento),
- ☐ después de una primera fase de aprendizaje en la empresa y
- ☐ en el momento de la primera gran promoción.

Las respuestas se resumen en los gráficos 1 y 2. La encuesta fue realizada en el contexto del proyecto «Relaciones entre los sistemas educativo y de empleo en Japón desde una perspectiva comparada», patrocinado por la Fundación Volkswagen y cuyo coordinador fue el autor del presente artículo (véase también Demes/Georg 1994).

(a) Cuando contratan a nuevos empleados con titulación universitaria, las grandes empresas japonesas conceden la máxima importancia, según sus propias declaraciones, a los aspectos siguientes:

- ☐ aplicación y disposición a colaborar
- ☐ capacidad de comunicación
- ☐ capacidad para trabajar en equipo y
- ☐ capacidad para aprender.

Las capacidades cognitivas generales, las cualificaciones sociales y las virtudes laborales tienen en el área técnica casi el mismo peso que en el área comercial-administrativa. En la primera, los conocimientos técnicos, tanto básicos como específicos, así como la comprensión matemática, tienen a menudo carácter complementario.

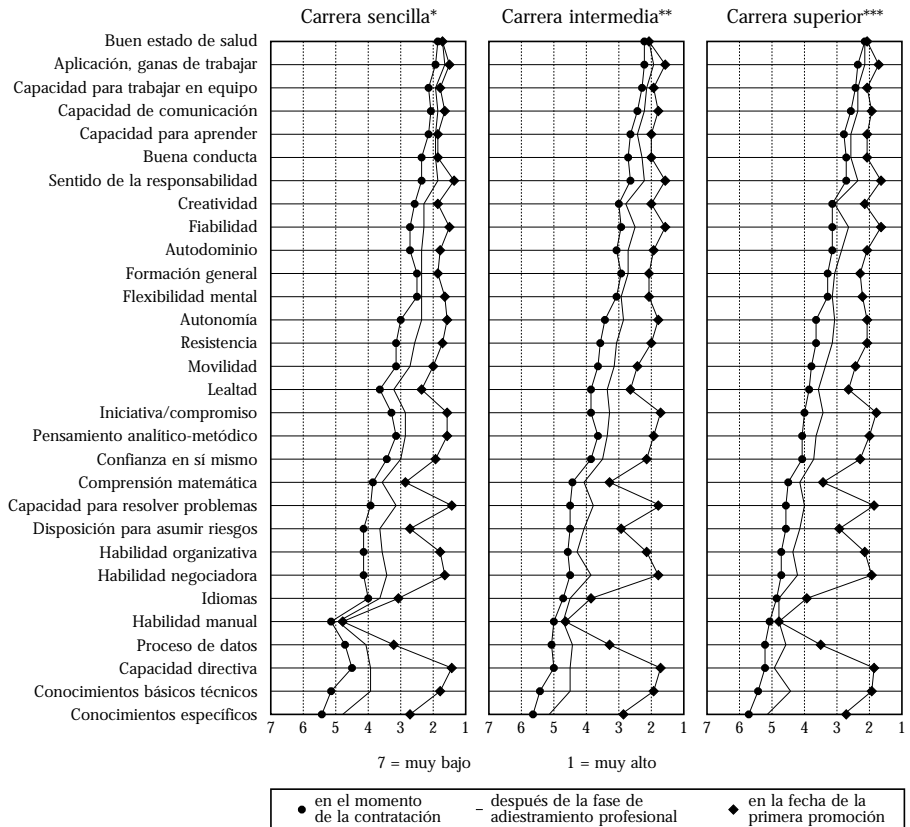
(b) Las carreras profesionales intermedias y las actividades manuales ofrecen un cuadro similar. La jerarquía de capacidades deseadas es prácticamente la misma, aunque las expectativas son algo más moderadas.

Estos hallazgos ponen de manifiesto que se concede una gran importancia a la «materia prima», sobre todo en la fase de iniciación profesional - tal como confirmaron las entrevistas ulteriores. En la fase de primera cualificación profesional se efectúa alguna corrección.

(c) Los estudiantes universitarios deben ampliar notablemente sus conocimientos

Gráfico 1

Capacidades que las empresas japonesas del sector comercial-administrativo esperan de sus empleados (media aritmética)



* Por lo general, enseñanza secundaria o enseñanza secundaria de primer ciclo

** Por lo general, enseñanza superior de ciclo corto o escuela técnica superior

*** Por lo general, titulación universitaria

técnicos básicos y su capacidad para resolver problemas durante los primeros meses. La dimensión del cambio que se espera de ellos es similar en el ámbito técnico y en el comercial-administrativo. A continuación, se citan los conocimientos técnicos especiales, junto a los que se esperan también otros desarrollos de carácter afectivo-emocional (p. ej., disposición para asumir riesgos, lealtad, resistencia y habilidad negociadora).

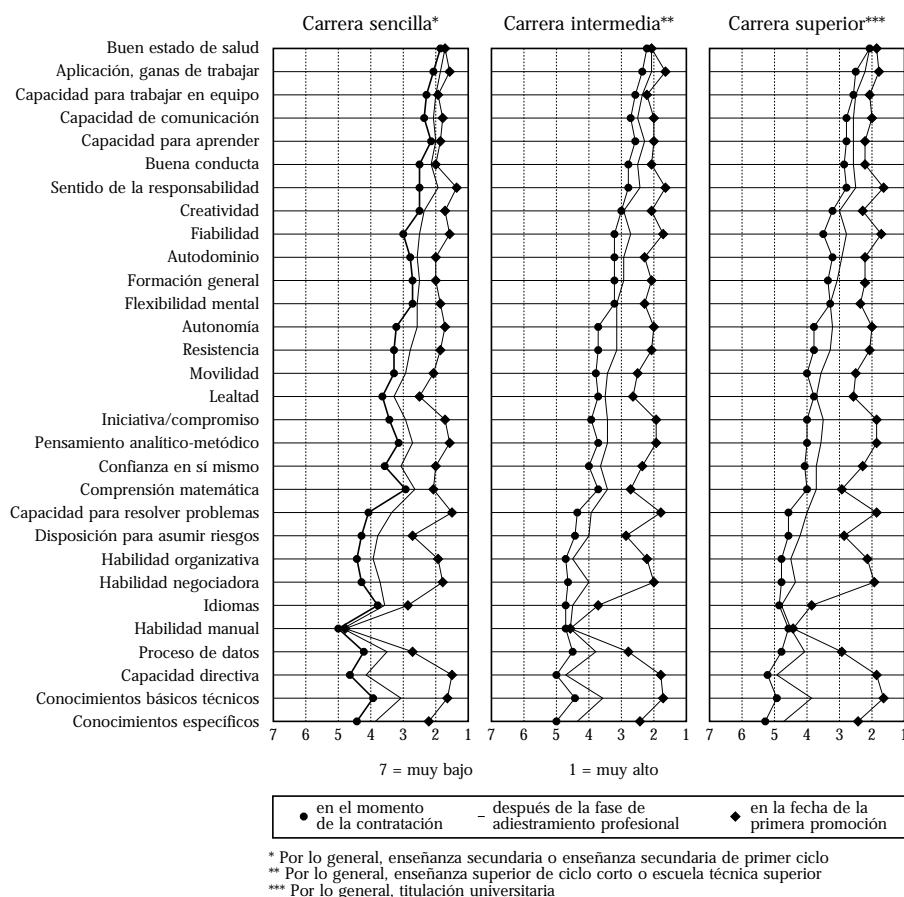
(d) De quienes ocupan puestos para los que se exige una carrera de ciclo corto o el título de enseñanza secundaria se esperan cambios similares en la fase de iniciación profesional.

Durante el período comprendido entre el término de la fase de iniciación profesional y la primera gran promoción se espera un desarrollo más amplio de las capacidades.

En las grandes empresas japonesas «se concede gran importancia a la «materia prima», sobre todo en la fase de iniciación profesional (...) los datos confirman la impresión de que la cualificación profesional no se concentra en la fase de iniciación, sino que se considera un proceso casi uniforme.»



Gráfico 2 Capacidades que las empresas japonesas del sector técnico esperan de sus empleados (media aritmética)



ser mayor que la de la fase de primera cualificación profesional. No obstante, los datos confirman la impresión de que la cualificación profesional no se concentra en la fase de iniciación, sino que se considera un proceso casi uniforme. Así se explica que cuando, en el transcurso de una entrevista, preguntábamos a nuestro interlocutor cuánto tiempo duraba el período de adiestramiento hasta desarrollar una actividad normal, las respuestas fueron un tanto sorprendentes o, en la mayoría de los casos, provocaron estimaciones poco convincentes.

En Alemania no existe ningún estudio similar que clasifique las capacidades deseadas con arreglo a las fases de aprendizaje y actividad profesional. En cambio, se aprecia claramente que en una fase mucho más temprana se espera un nivel más alto de capacidades técnicas.

Primera cualificación laboral

En Japón, tanto la iniciación laboral como la primera cualificación varían notablemente dependiendo del sector económico, el tamaño de la empresa, el área de actividad y la titulación académica (véase un resumen en Muta 1994). Las variaciones son especialmente significativas, porque, salvo en algunos sectores, no existe coordinación oficial ni certificación de la formación profesional. Algunas empresas cuentan con centros de formación a tiempo completo, reconocidos por el Ministerio de Trabajo, donde se imparten enseñanzas de varios años de duración; otras aplican modalidades de cualificación profesional similares a las que existen en Alemania, cuya duración es, por término medio, de dos a tres años. En Japón, la primera cualificación profesional suele ser considerablemente más corta. A principios del decenio de 1990 se realizó una encuesta entre 300 empresas japonesas para conocer la duración de esta fase. Estas fueron sus respuestas:

- 29 %: hasta tres meses por término medio,
- 16 %: hasta seis meses,
- 42 %: hasta un año,
- 12 %: más de un año por término medio.

«En Alemania no existe ningún estudio que clasifique las capacidades deseadas con arreglo a las fases de aprendizaje y actividad profesional. En cambio, se aprecia claramente que en una fase mucho más temprana se espera un nivel más alto de capacidades técnicas.»

«En Japón, salvo en algunos sectores, no existe coordinación oficial ni certificación de la formación profesional.»

(e) Hasta la primera gran promoción deben desarrollarse sobre todo las capacidades directivas, lo que es aplicable a todas las carreras. También en los demás aspectos (capacidades técnicas, cualificaciones sociales y desarrollo de la personalidad) se esperan cambios mayores que en la fase de iniciación profesional.

(f) En el área comercial-administrativa se espera que, antes de la primera gran promoción, los empleados adquieran, sobre todo, unos conocimientos técnicos básicos. En el área técnica, las expectativas especiales se centran en dos aspectos: los empleados deben adquirir mayores conocimientos específicos y desarrollar una comprensión matemática más amplia.

El hecho de que en esta segunda fase se espere un aumento mayor de las capacidades obedece a que su duración suele



Otro estudio -realizado a finales del decenio de 1980- recoge la duración de las fases típicas de la primera cualificación:

❑ En una cuarta parte de las empresas, los empleados asisten a un curso de formación antes de iniciar su actividad profesional. Dichos cursos pueden durar hasta un mes (la duración media es 2,3 días según las respuestas de las empresas encuestadas).

❑ La iniciación laboral propiamente dicha, que por lo general se ofrece como formación fuera del puesto de trabajo (FFPT) inmediatamente después de la contratación, dura por término medio 25,3 días. El sistema más difundido son los seminarios de dos a tres semanas de duración, que suelen impartirse en centros de formación de la propia empresa.

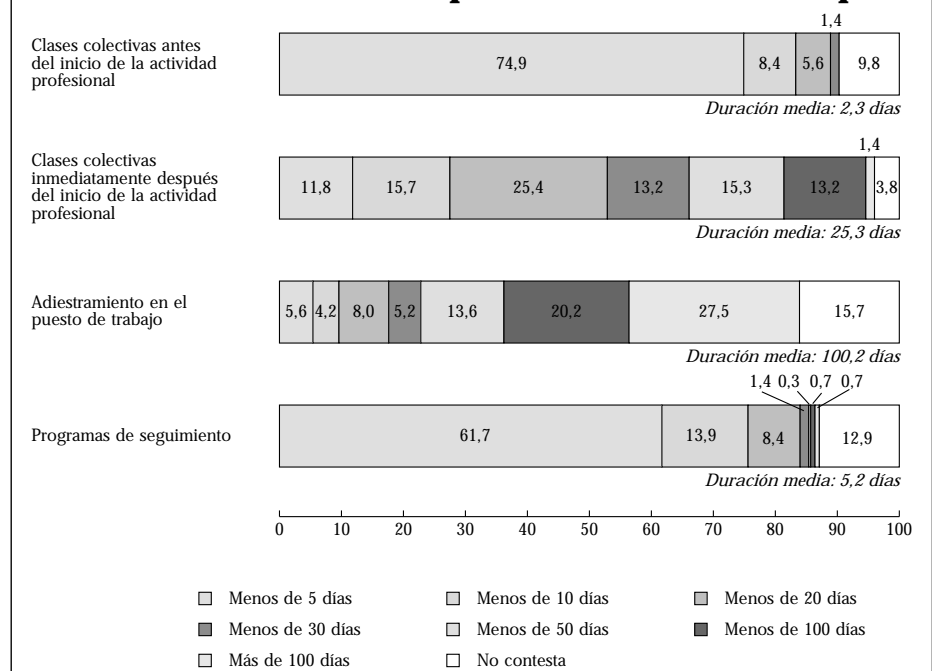
❑ Según el resultado de la encuesta, la primera cualificación en el puesto de trabajo dura 100,2 días por término medio.

❑ Menos de una tercera parte de las empresas cuentan con programas de seguimiento. La duración media de los mismos es de 5,2 días (véase el gráfico 3).

La modalidad de formación en el puesto de trabajo (FPT) no está estructurada con claridad ni programada de antemano en la mayor parte de los casos. En lugar de ello, al principiante se le asigna una persona con experiencia a modo de tutor, que, entre otras funciones, debe organizar un proceso de aprendizaje acorde con las capacidades del nuevo empleado y las exigencias del puesto de trabajo en los primeros años de actividad profesional. Este aprendizaje informal bajo tutoría suele durar entre seis meses y un año. En muchas empresas, la evaluación del empleado no se realiza hasta después de transcurridos dos o tres años, lo que demuestra que con el sistema descrito no se consigue una cualificación plena.

En las empresas japonesas, la FPT se considera la clave de la formación en la fase de iniciación profesional. La FFPT adquiere así una función complementaria. La tercera fase la componen las actividades de aprendizaje independientes (jikokei-hatsu), que pueden ser propuestas por la empresa o dejarse a la iniciativa de los empleados. Algunas empresas con con-

Gráfico 3 Duración de la formación profesional inicial en Japón



ceptos de la formación especialmente elaborados esperan que los empleados con titulación universitaria asistan durante los primeros cinco años de actividad profesional a un número determinado de cursos, que corresponden a una carrera a tiempo parcial con evaluaciones en créditos. En general, sólo una parte de estos cursos tienen un contenido fijado de antemano; además, los interesados pueden elegir entre una amplia oferta de cursos y cursillos que en algunos casos se imparten también fuera de la empresa.

Nuevos desarrollos

Japón y Alemania coinciden en que una productividad elevada no se basa únicamente y quizá ni siquiera prioritariamente en el salario y los incentivos; en cambio, el sistema de cualificación profesional y socialización permite crear una base duradera. En Alemania, la clave es la «profesión», es decir, el orgullo por el carácter del trabajo y la cualificación, mientras que la empresa es intercambiable. En Japón, la cualificación es, por el contrario, un proceso más lento, que se desarrolla en consonancia con los requisitos funcionales del puesto de trabajo, mientras que la socialización en la empresa constituye

En Japón, «la modalidad de formación en el puesto de trabajo (FPT) no está estructurada con claridad ni programada de antemano en la mayor parte de los casos (...) (no obstante,) las empresas japonesas (lo consideran) la clave de la formación en la fase de iniciación profesional.»

«Japón y Alemania coinciden en que (...) el sistema de cualificación profesional y socialización permite crear una base duradera. En Alemania, la clave es la «profesión» (...) mientras que la empresa es intercambiable. En Japón (...) por el contrario (...) la socialización en la empresa constituye el fundamento principal para una actividad próspera.»



«En los últimos años se han detectado diversas señales de que el contraste entre ambos países es cada vez menor.»

el fundamento principal para una actividad próspera.

En los últimos años se han detectado diversas señales de que el contraste entre ambos países es cada vez menor. Tanto en la fase de contratación como durante la formación profesional, en Alemania se concede cada vez más importancia a la flexibilidad en relación con las cualificaciones técnicas y sociales y a la lealtad hacia la empresa.

En Japón, muchos sectores buscan ante todo la cualificación técnica. Las perso-

nas que dominan bien su área de especialización, pero no están dispuestas a sufrir constantes traslados dentro de la empresa, tanto de lugar como de funciones, tienen ahora más posibilidades de hacer carrera. Algunas empresas han introducido nuevas carreras para técnicos.

Nada de esto afecta a la concepción dominante del trabajo, la empresa y la profesión en Japón y en Alemania, sino que estos conceptos se complementan y amplían, contribuyendo así a difuminar las contradicciones.

Bibliografía

Demes, H. y Georg, W., dirs. ed. 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Munich: Judicium.

Dore, R.P. y Sako, M., 1989. How the Japanese Learn to Work. Londres y Nueva York: Routledge.

Ernst, a. y cols., 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 - Eine Datensammlung. Munich: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/ Deutsches Institut für Japanstudien.

Kariya, t., 1994. «Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit». En: Gelernte Karriere, op. cit., 65-91.

Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994a. Education in Japan, 1994. A Graphic Presentation. Tokio.

Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, 1994b. Statistical Abstract of Education, Science and Culture, edición 1994. Tokio.

Muta, H., 1994. «Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan». En: Gelernte Karrieren, op. cit., 191-215.

Schöngen, K. y Westhoff, G., 1992. Berufswege nach der Ausbildung. Berlín/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Teicher, K. y Teichler, U., 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlín: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, reprod. manuscrito.

Europa - Internacional

Información, estudios e investigaciones comparativas

Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse

Mehaut P.; Delcourt J.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 130 p.

ISBN 92-827-4052-8 (fr)

FR, EN (próxima aparición)

Para circunscribir mejor el papel de la empresa en el proceso de producción de las cualificaciones, el CEDEFOP ha realizado una serie de estudios nacionales en nueve países de la Unión Europea. El presente informe de síntesis tiene por objetivo identificar, sobre la base de esas encuestas de carácter exploratorio, algunos de los desafíos planteados por las nuevas formas de organización del trabajo en términos de cualificación y formación, desde una perspectiva comparativa a escala europea. A partir de las tendencias observadas, los autores presentan un análisis cualitativo de los desplazamientos de los desafíos y las prácticas, y extraen las principales consecuencias para la planificación de las políticas, tanto a escala nacional como comunitaria.

Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?

Drake, K.; Germe, J.-F.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5050, 1994, 178 p.

FR

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

La formación continua tiene un papel esencial que desempeñar para responder a los desafíos económicos y sociales que

se plantean a Europa. Las políticas que deben aplicarse en este ámbito, la evaluación de sus efectos y, sobre todo, el reparto de responsabilidades y financiación entre los distintos agentes constituyen otros tantos interrogantes en un espacio europeo que sigue caracterizándose por singularidades nacionales irreducibles. En este contexto, es más importante que nunca avanzar en el conocimiento y la comparación de situaciones y desarrollos nacionales. En el estudio realizado a finales del decenio de 1980 por el CEDEFOP sobre la financiación de la formación continua en varios países de la Unión Europea, que ha dado lugar al presente informe, se planteaban varias cuestiones relativas a la disponibilidad de la información y su comparabilidad que esta síntesis intenta responder proponiendo, por una parte, dos marcos para una lectura y una interpretación comparativas de los datos y, por otra, temas y procedimientos que deben explorarse con vistas a elaborar una información comparada.

La réponse des systèmes de formation professionnelle aux besoins en formation. Contributions au FORUM CEDEFOP 1993

Clarke, F.A.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5029, 1994, 178 p.

DE, EN, FR

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Este texto recoge los documentos que sirvieron de base a las exposiciones efectuadas en el marco del FORUM CEDEFOP 1993 y comprende una serie de informes nacionales presentados por los organismos de investigación participantes. Estos informes presentan los distintos métodos y procedimientos utilizados por los Estados miembros para identificar las necesidades de competencias con objeto de buscar una respuesta adecuada en materia de formación. Se incluye asimismo un informe sobre la estructura y funcionamiento de una red de investigación en

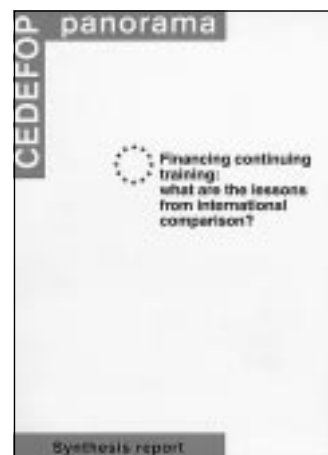
Selección de lecturas

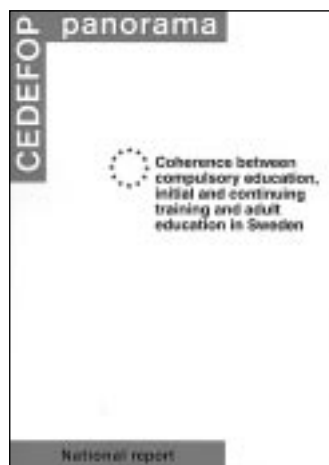
Esta sección ha sido preparada por

Maryse Peschel

y el Servicio de Documentación con la ayuda de miembros de las redes nacionales de documentación (véase última página)

En esta sección se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las acciones comunitarias sobre los Estados miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa. La sección "Estados miembros" recoge una selección de publicaciones nacionales destacadas.





formación profesional recientemente creada en Alemania.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5053, 1995, 48 p.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

El objetivo de este informe es describir la coherencia existente entre la enseñanza obligatoria, la enseñanza secundaria de segundo ciclo (que en Suecia comprende tanto la formación profesional como la general), la enseñanza superior y la educación de adultos en sus distintas formas (programas de formación sobre el mercado de trabajo, etc.), haciendo hincapié en la preparación para la vida en una sociedad cambiante y en un mercado de trabajo en permanente evolución.

Publicado asimismo por el Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia (ISBN 91-38-137848-4).

From administrative to consumer-oriented banking. Re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks

Bertrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5052, 1994, 58 p.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Sobre la base de varios estudios relativos al sector bancario y de una serie de conversaciones mantenidas con directivos de entidades bancarias de algunos países de la UE, en este informe se presenta un análisis comparativo de las principales tendencias actuales o futuras del sector, destacando los factores que influyen en el empleo, las cualificaciones y la formación del personal, así como las políticas aplicadas por dichas entidades para afrontar tales desafíos. Se plantean además di-

versas cuestiones clave para los responsables de la toma de decisiones a escala nacional y europea.

Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique -région néerlandophone-; France; Italie; Royaume-Uni

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5049, 1994, p. 91

FR

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Tomando como base los estudios sobre los perfiles profesionales en el ámbito de la restauración y la rehabilitación del patrimonio arquitectónico -Alemania, Bélgica, Francia, Italia y Reino Unido- publicados en 1992, el CEDEFOP ha realizado una serie de encuestas sobre la validación de las cualificaciones que ponen de manifiesto los mecanismos de intervención de los poderes públicos y los interlocutores sociales, así como las consecuencias que se derivan con el fin de desarrollar estos oficios en los mercados de trabajo nacionales y transnacionales.

Hairdresser and beautician training in the EU Member States

Ni Cheallaigh, M.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Berlín, CEDEFOP Panorama, nº 5051, 1994, 132 p.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

El objetivo de este informe es ofrecer una información práctica y concisa sobre las vías de formación para peluqueros y esteticistas en 11 Estados miembros de la UE. El trabajo consta de los apartados siguientes: definición de función, tipo/estructura de formación, condiciones de admisión, duración de la formación, nivel de formación, exámenes al concluir la formación, nombre del organismo de certificación, entidades que imparten for-



mación, situación de los alumnos en formación, perspectivas profesionales y de empleo, estimación de la tasa de matriculación anual, formación continua y complementaria y fuentes de información.

Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne

Comisión Europea, Dirección General XXII - Educación, Formación, Juventud Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 110 p.

ISBN 92-826-9143-8

FR

Este informe, basado en datos estadísticos de Eurostat y en datos cualitativos extraídos de estudios de la red Eurydice, ofrece una panorámica de la diversidad de sistemas educativos y propone los indicadores de la educación por niveles de enseñanza, así como estadísticas sobre el profesorado, los centros, los gastos, etc. En la segunda parte se aborda más específicamente la enseñanza de las lenguas en la Unión Europea.

La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE

Red de Información sobre la Educación en la Unión Europea y en los países de la AELC/EEE (EURYDICE)

Bruselas, EURYDICE, 1995, 206 p.

ISBN 2-87116-223-9

DE, EN, FR

Este estudio abarca los quince Estados miembros de la Unión, así como los países de la AELC de la red Eurydice. Aborda la organización de la formación continua (legislación, estructuras, presupuestos, participación de los docentes en las acciones de formación, etc.), la formación autoformativa, y los contenidos y prácticas de la formación continua del profesorado.

Tableau de bord

Comisión Europea, Dirección General V - Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales

Bruselas, Observatorio del Empleo - Marco general para el empleo, nº 2, 1994, 112 p.

DE, EN, FR, NL

Comisión Europea - DG V,

Dept. V.A. 2,

rue de la Loi, 200,

B-1049 Bruxelles

A partir de la información aportada por varios observatorios gestionados por los servicios de la Comisión, como el Observatorio del Empleo (MISEP y SYSDM) para las políticas de empleo, el MISSOC para la protección social y EURI para las relaciones laborales, estos cuadros sinópticos presentan las principales referencias sobre las políticas de empleo y las medidas aplicadas en los Estados miembros de la Unión Europea.

Paralelamente, se ofrece un CD-ROM que recoge el conjunto de las bases de datos de los observatorios.

Les formations en alternance: quel avenir?

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

París, OCDE, 1994, 172 p.

ISBN 92-64-24294-5 (fr)

EN, FR

Esta obra se sitúa en la línea de los trabajos dedicados por la OCDE al nuevo papel de la enseñanza técnica y la formación profesional. En ella se reflejan los debates desarrollados en un seminario internacional organizado conjuntamente por la OCDE y el CEREQ (Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones) en Marsella en abril de 1994. Se aborda la «alternancia» en una perspectiva de comparación internacional, así como sus distintos aspectos: pedagógico, económico e institucional. Al mismo tiempo que se destaca la diversidad de preocupaciones de los distintos países de la OCDE y la diversidad de métodos que han adoptado, se señalan las tendencias comunes. Además, se plantea una serie de preguntas sobre la aplicación y el coste de este modo de formación, que cada vez suscita más interés.





Alternative schemes of financing training

Gasskov, V.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)

Ginebra, OIT, 1994, 151 p.

ISBN 92-2-109188-0

EN

Cada vez despiertan más interés, tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, el estudio y la reforma de los sistemas nacionales de financiación de la formación técnica y profesional. Esta obra se basa en ejemplos de países y sectores que han desarrollado modalidades innovadoras y aborda varias cuestiones relacionadas con la financiación de la formación técnica y profesional, incluida la cofinanciación por parte de gobiernos, empresas y trabajadores. Existen muchos mecanismos de financiación y cada uno envía señales selectivas a sus beneficiarios. En el estudio se analizan ejemplos acertados y fallidos de nuevas prácticas, entre las que figuran la aplicación de regímenes de financiación de la enseñanza y la formación públicas, así como de programas de aprendizaje, la utilización de distintos tipos de sistemas de tasas y la concesión de incentivos basados en la desgravación en el impuesto sobre la renta. Por último, se ofrece una lista de comprobación para evaluar los sistemas de financiación de la formación técnica y profesional.

Unemployment and labour market flexibility: Italy

de Luca, L.; Bruni, M.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)

Ginebra, OIT, 1993, 214 p.

ISBN 92-2-108266-0

EN

Tradicionalmente, Italia ha venido registrando tasas de desempleo más elevadas que las de otros muchos países industrializados, tendencia acelerada en especial a partir de mediados del decenio de 1970. Si se tiene en cuenta que el mercado de trabajo italiano se considera habitualmente un elemento de rigidez, resulta fácil vincular los dos fenómenos. Sin embargo, la situación real en Italia es bastante más compleja y se caracteriza por la coexistencia de actividades muy competitivas y dinámicas con sectores y procesos protegidos e ineficientes que tienen una

marcada influencia en el funcionamiento del mercado de trabajo. Esta dualidad permite comprender las características contradictorias y cómo su interacción conduce a un decepcionante comportamiento del empleo. A mediados de 1992, el mal funcionamiento de las instituciones y los procesos básicos llegó a colocar al país en una situación cercana a la parálisis y provocó una crisis de credibilidad. En el estudio se explica asimismo cómo tales dificultades estimularon al Gobierno a emprender reformas radicales que mejoraran la eficacia y la equidad del sistema.

El empleo en el mundo 1995. Informe de la OIT

Oficina Internacional del Trabajo

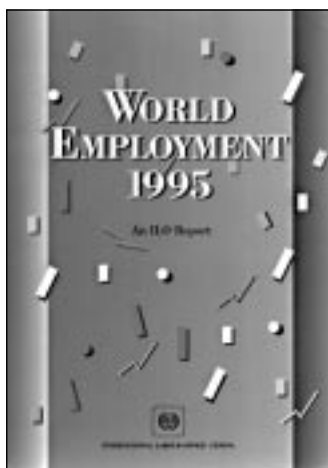
Ginebra, OIT, 1995, 200 p.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

La tarea de crear un número suficiente de nuevos puestos de trabajo se ha convertido en el desafío prioritario de la política económica y social de la mayoría de los países del mundo. En este contexto, «El empleo en el mundo 1995» ofrece un examen exhaustivo de la crisis del empleo a escala mundial. Se analizan las tendencias globales del empleo, las distintas explicaciones de la crisis y las principales opciones políticas para resolverla. Un rasgo que caracteriza al informe es la importancia que se concede a la creciente interconexión de los problemas de empleo entre los distintos países en el marco de una economía mundial cada vez más globalizada. En este sentido, se argumenta que la mejora de la cooperación internacional es una parte importante del proceso de solución de los actuales problemas de empleo. Asimismo, se considera esencial la renovación del compromiso a escala mundial con el objetivo del pleno empleo. Este trabajo es el primero de una nueva serie de informes de la OIT en los que se analizarán periódicamente las cuestiones relacionadas con el empleo desde un punto de vista internacional.





Anuario de estadísticas del trabajo - 1994

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)
Ginebra, Publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo, 53ª edición, 1994, 1149 p.
ISBN 92-2-009469-X
ISSN 0084-3857
EN, ES, FR

Este anuario reúne de forma sistemática un conjunto de datos suministrados por una amplia red de fuentes autorizadas de unos 180 países. Incluye 42 tablas correspondientes a los nueve capítulos básicos siguientes: población total y económicamente activa, empleo, desempleo, jornada laboral, salarios, coste de la mano de obra, precios de consumo, accidentes laborales, huelgas y cierres patronales. Además, en esta edición se desglosan en función del sexo un mayor número de series sobre el empleo, el desempleo, la jornada laboral y los salarios. Las series suelen tener un alcance temporal de diez años.

Producing and certifying vocational qualifications

Mäkinen, R.; Taalas, M.
Universidad de Jyväskylä - Instituto de Investigación Educativa
Jyväskylä, Publication series B: Theory into practice, nº 83, Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, 1993, 180 p.
ISBN 951-34-0165-0
ISSN 0782-9817
EN

Esta publicación recoge una selección de artículos elaborados con motivo de un seminario internacional sobre los problemas que plantean la producción de competencias profesionales para puestos de trabajo cualificados, por una parte, y el control y certificación de dichas competencias, por otra, así como la relación entre ambas actividades. En la parte I se pasa revista a los contextos de la vida productiva y del mercado de trabajo en que se desarrollan la formación y certificación profesionales y se abordan determinados problemas de adaptación entre enseñanza y empleo en una época caracterizada por la recesión y la demanda de flexibilidad profesional. En la parte II se describen y analizan la situación actual y la evolución de los sistemas de formación y certificación profesionales en Fin-

landia, Alemania, Países Bajos, Inglaterra, Gales, Escocia y Estados Unidos. En la parte III se estudian algunos problemas generales y específicos de determinadas profesiones en lo que se refiere a los exámenes basados en la competencia y a la certificación de las cualificaciones profesionales. En la parte IV figuran, en finlandés, las conclusiones relativas a las cuestiones abordadas en el seminario.

Opleidingen voor ondernemers in het midden- en kleinbedrijf: vergelijking Bondsrepubliek Duitsland - Nederland.

van Hattem, R.
's-Hertogenbosch, CIBB-studies, nº 4
Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 76 p.
ISBN 90-5463-048-5
NL

Esta publicación se inicia con el resumen y la justificación del enfoque elegido para la investigación. A continuación, se ofrece el perfil de la pequeña y mediana empresa en Alemania y en los Países Bajos. Los dos capítulos siguientes recogen una amplia descripción de los sistemas de formación en ambos países. Los demás capítulos se dedican a detallar el contenido de los cursos de formación para los empresarios centrándose en tres profesiones (instalador eléctrico, albañil y minorista).

Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays

París, en: L'enseignement technique, nº 161, 1994, págs. 36-39
ISSN 0184-6906
FR

En este artículo se presenta el texto de las intervenciones de una jornada de estudios organizada por la asociación «Alerte aux réalités internationales». Los países estudiados y comparados son Francia, Alemania y Japón, por una parte, y el sistema norteamericano y británico, por otra. Como complemento, se ofrecen conversaciones de J.P. Jallade sobre España e Italia y el testimonio de estudiantes sobre diversos cursillos realizados en el extranjero.





Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry D.

París, en Actualité de la formation permanente, n° 129, 1994, págs. 25-103

ISSN 0397-331X

FR

Este conjunto de documentos se dedica a la formación como medio de lucha contra la exclusión social en Francia y en Europa. El sumario incluye: un texto de G. Bogard que se inscribe en el marco del proyecto «Education des adultes et mutations sociales», realizado por el Consejo de Europa de 1988 a 1993; una contribución a un debate con motivo del Salón Europeo de la Educación (SCOLA 1993) sobre el concepto de formación general; textos presentados durante una jornada de trabajo organizada en 1994 por «Développement et Emploi» sobre el tema empresas e inserción; un artículo que expone un estudio encargado por la «Délégation à la Formation professionnelle» sobre las cooperaciones entre los organismos de formación y las estructuras de inserción a través de la economía; la ponencia de un delegado interministerial para la Renta mínima de inserción (PMI) sobre la repercusión de este mecanismo en materia de inserción profesional y social; y, por último, ejemplos de operaciones que ilustran la lucha contra la exclusión emprendida en los Países Bajos, Irlanda, Gran Bretaña y Portugal, y que completan la panorámica europea aportada por este conjunto de documentos.

Labour market and skill trends 1995/96

Skills and Enterprise Network

Sheffield, Employment Department, 1995, 96 p.

EN

Skills and Enterprise Network, PO Box 12, West PDO, Lean Gate, Lenton, UK-Nottingham NG7 2GB

Labour Market and Skill Trends es el informe anual del Departamento de Empleo en el que se analizan las tendencias actuales del mercado de trabajo nacional y sus consecuencias. Va dirigido a los responsables de la planificación de las capacidades que el Reino Unido requerirá a finales de la década y con posteriori-

dad. El informe constituye un útil punto de partida para evaluaciones locales y sectoriales más detalladas, necesarias para la información a los planificadores. En esta publicación se destacan algunas de las actuales tendencias nacionales e internacionales que tendrán una repercusión generalizada en el mercado de trabajo y las capacidades en los próximos años.

Le système de formation en Finlande

Quenolle, M.; Perker, H.

Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)

INFFO-Flash n° 427, abril 1995,

págs. 10-13

ISSN 0397-3301

FR

En este documento, después de perfilar el entorno sociopolítico y económico de Finlandia, se presenta la formación inicial, haciendo especial referencia a la formación profesional y su evolución reciente. La segunda parte se dedica a la formación de los adultos, ya sean solicitantes de empleo o trabajadores.

La formation continue en Grande Bretagne

Rainbird, H.

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

París, en: Formation emploi n° 48, La Documentation française,

1994, págs. 65-79

ISSN 0759-6340

FR

El sistema británico de formación continua, basado en el compromiso de los individuos y las empresas, está muy poco reglamentado. Después de repasar el contexto político e institucional de la formación continua, el autor analiza las prácticas de las empresas a partir de cinco estudios de caso. A continuación, analiza dichas prácticas en una perspectiva más amplia, basada en encuestas relativas a las empresas y los individuos. La formación sigue centrada en los directivos, los trabajadores cualificados y el personal técnico, y favorece los objetivos a corto plazo en detrimento de la construcción de unas cualificaciones certificadas y reconocidas en la empresa. Este modelo de





formación, determinado por el mercado, reproduce las tendencias existentes de desigualdad profesional.

Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.
Villingen-Schwenningen, en: Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Neckar-Verlag, volumen 11, 1994, 84 p.,
ISBN 3-7883-0878-8
ISSN 0177-4018
DE

En general, se considera que la República Federal de Alemania es uno de los países que disponen de un sistema eficaz para facilitar la incorporación de los jóvenes a la vida profesional y satisfacer la demanda de cualificaciones de la industria. Tras una breve panorámica histórica y después de presentar el marco institucional de la formación profesional, los autores analizan la calidad de la formación, el coste de la misma para las empresas y en parte también el criterio de eficacia. Los autores, adscritos al centro de investigación francés CIRAC, confirman la opinión a menudo defendida en Francia de que las empresas de formación contribuyen de forma decisiva al éxito de la formación inicial, pero señalan también que para hacer frente a los retos del futuro son necesarios esfuerzos innovadores.

Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals

Confederación de la empresa y la industria noruegas (NHO)
Oslo, Naeringslivets Forlag A/S;
1995, 40 p.
ISBN 82-90878-34-6
EN

Este informe se centra en la gestión de los recursos y de la calidad en el ámbito de la educación noruega. Va dirigido a pedagogos y administradores, y plantea la ausencia de control sobre el desarrollo y la calidad en el sector educativo de Noruega. Al describir la situación actual, se destacan la importancia cada vez mayor de la competencia para las carreras profesionales y las continuas presiones y demandas que esta tendencia genera en

el sistema educativo y en las empresas. Asimismo, se hace referencia a las futuras necesidades, que requieren nuevas estructuras de gestión basadas en objetivos, sistemas de seguimiento y evaluación que las apoyen, y garantía de calidad a todos los niveles, incluidos la administración, la organización, los planes de estudios, la evaluación de los estudiantes, etc. Los agentes no pueden aplicar los cambios por sí solos. La NHO desea participar en el proceso y este informe forma parte de su contribución a la definición de valores importantes para la reforma.

Hotel, restaurant and tourism training. An international objective

Perker, H.; Rolland, S.; Sorand, N.
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
París, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle,
1994, 215 p.
ISBN 2-908940-77-9 (en)
EN, FR

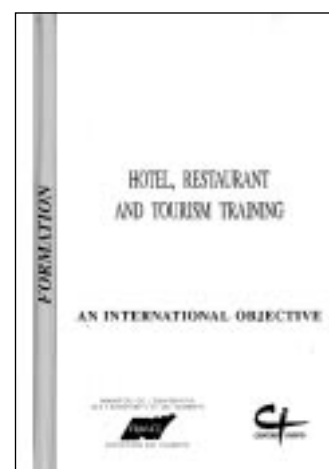
Esta guía, realizada por el Centre INFFO en colaboración con el Ministerio de Equipamiento, Transportes y Turismo, presenta la oferta de formación en hostelería-restauración y turismo. En ella se recogen los organismos especializados que ofrecen formaciones a cursillistas extranjeros y que realizan actividades internacionales. Cada organismo se trata en una ficha detallada.

Unión Europea: políticas, programas, actores

Resolución del Consejo, de 5 de diciembre de 1994, sobre la calidad y atractivo de la formación profesional

Consejo de la Unión Europea
Luxemburgo, en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 374,
1994, p. 1-4
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

En esta resolución, el Consejo destaca la necesidad de que los órganos nacionales y comunitarios incrementen sus esfuerzos para mejorar la calidad y el atractivo de la formación profesional y, en concre-





to, para garantizar que las empresas participen en la oferta de oportunidades de formación para los jóvenes, que sólo pueden afrontar el reto planteado por el desarrollo tecnológico y los rápidos cambios del mercado de trabajo si disponen de un alto nivel de cualificación. En el mercado interior europeo, las capacidades y la formación de alta calidad y el aprendizaje de idiomas ampliarán las posibilidades de aprovechar las ventajas de la libre circulación de trabajadores. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta al elaborar programas y planes para jóvenes.

Resolución del Consejo, de 5 de diciembre de 1994, relativa al impulso de las estadísticas sobre educación y formación en la Unión Europea

Consejo de la Unión Europea
Luxemburgo, en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 374,
1994, p. 4-6
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

En esta resolución, el Consejo insta a los institutos nacionales de estadística a cooperar para el desarrollo de estadísticas comparativas sobre educación y formación. Además, Eurostat y el Grupo de trabajo de estadísticas sobre educación emprenderán las acciones necesarias para garantizar una oferta de datos de calidad, comparables y tan actualizados como sea posible. Por último, se fomentará la utilización de programas de las CE como TES (Formación de estadísticos europeos) y ARION para la formación técnica y complementaria en materia de estadísticas sobre educación y formación.

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. El nuevo objetivo nº 4 del Fondo Social Europeo

Comisión Europea
COM(94) 510 final, 16.11.1994, 14 p.
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
ISBN 92-77-82437-9 (en)
ISSN 0254-1491 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La Comisión informa a las instituciones de la UE sobre los fines perseguidos con el nuevo objetivo nº 4 en los contextos del empleo, el cambio estructural y las políticas de formación profesional. Los dos principales fines de esta medida son impulsar la competitividad de la economía mediante la mejora de la capacidad de adaptación de las empresas a la transformación industrial y fomentar el empleo mediante la adaptación de los trabajadores a los cambios estructurales que afectan a las empresas.

Decisión del Consejo, de 19 de diciembre de 1994, por la que se adopta un programa específico de investigación, desarrollo tecnológico y demostración en el campo de la formación y la movilidad de los investigadores (1994 - 1998)

Consejo de la Unión Europea
Luxemburgo, en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L 361,
1994, p. 90-100
ISSN 0378-6978 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

El objetivo de este programa, basado en el cuarto programa marco relativo a la investigación y el desarrollo tecnológicos (IDT), es promover, mediante el fomento de la formación y la movilidad de los investigadores, la mejora cuantitativa y cualitativa de los recursos humanos en la Comunidad y en los Estados asociados. *El cuarto programa marco de acciones comunitarias de investigación, desarrollo tecnológico y demostración (1994-1998) ha sido publicado en el Diario Oficial L 126/1 de 18.5.94.*

Comunicación de la Comisión al Consejo - Seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre el Empleo

Comisión Europea
COM(95) 74 final, 08.03.1995, 5 p.
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
ISBN 92-77-86631-4 (fr)
ISSN 0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

La presente comunicación propone las orientaciones que deben seguirse en materia de políticas de empleo y de creci-



miento, a fin de establecer de forma progresiva un proceso de seguimiento del sistema de empleo, tal como se define en el Libro Blanco «Crecimiento, competitividad y empleo».

Orientations du «Livres Blanc» sur la croissance, la compétitivité et l'emploi dans les domaines de l'éducation et la formation et réponses des «avis communs»

Unión de Confederaciones de la Industria y los Empleadores de Europa (UNICE)
Centro Europeo de las Empresas Públicas (CEEP)

Confederación Europea de Sindicatos (CES)

Bruselas, UNICE, CEEP, CES, 1995, 86 p.
DE, EN, FR

□ UNICE, rue Joseph II 40/bte 15,
B-1040 Bruxelles

□ CEEP, rue de la Charité 15/bte 12,
B-1040 Bruxelles

□ CES, boulevard Jacqmain,
B-1210 Bruxelles

Este análisis se ha realizado con el fin de:

- identificar los elementos del Libro Blanco que ya han obtenido una respuesta de los interlocutores sociales, citando los extractos correspondientes de los dictámenes comunes;
- enumerar los puntos del Libro Blanco que los interlocutores sociales todavía no han integrado en sus debates;
- poner de manifiesto los argumentos formulados por los interlocutores sociales en sus dictámenes comunes y, más especialmente, las invitaciones y recomendaciones que han dirigido a las instituciones europeas y que no están explícitamente recogidas en el Libro Blanco.

La formación docente en Europa

Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE)

Bruselas, CSEE, 1995, 104 p.

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

CSEE, Boulevard E. Jacqmain 155,
B-1210 Bruxelles

Este documento reúne las principales recomendaciones del CSEE con el fin de mejorar la formación docente y expone los principios que deben seguirse en debates futuros tanto a escala comunitaria como nacional y local.

La formation professionnelle pour l'égalité des chances. 50 projets qui bousculent des habitudes en Europe

Unión de Confederaciones de la Industria y de los Empleadores de Europa (UNICE)

Centro Europeo de Empresas Públicas (CEEP)

Confederación Europea de Sindicatos (CES)

Bruselas, CES, 1995, 72 p.

DE, EN, FR

CES, boulevard Jacqmain,
B-1210 Bruxelles

Esta guía de buenas prácticas, realizada por un grupo de trabajo del Diálogo Social compuesto por representantes de la UNICE, el CEEP y la CES, obedece directamente a una de las recomendaciones del dictamen común adoptado en noviembre de 1993 por el Diálogo Social. Dicha recomendación, ilustrada por una amplia gama de acciones posibles en el ámbito de la formación de las mujeres, tiene por objetivo incitar a todos los interlocutores sociales a elaborar y dar a conocer los medios de preparar mejor a las mujeres para su incorporación a un mercado de trabajo cada vez más competitivo.

Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft

Bruns-Vohs, U.; Cofalka, K.

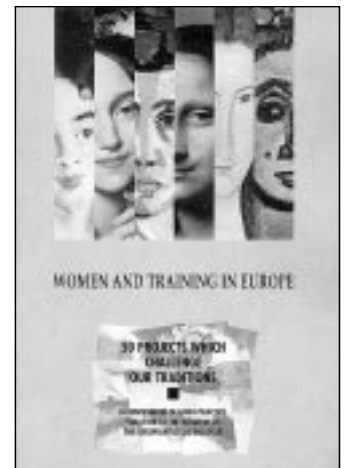
Ministerio Federal de Educación y Ciencia (BMBW)

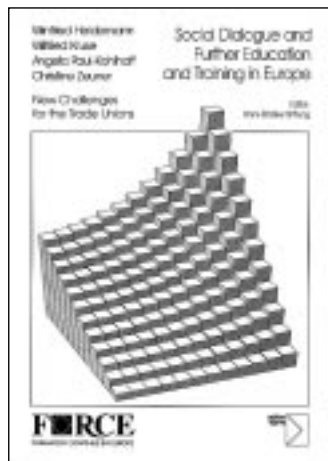
Bonn, BMBW, 1994, 67 p.

DE

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2,
D-53170 Bonn

El aumento de la competitividad europea, la internacionalidad de nuestro sistema de formación y el reforzamiento de la conciencia europea a través de la experiencia y la enseñanza son tareas capitales del decenio de 1990 para la realización de la Unión Europea. Muchos programas europeos de formación tienen por objetivo facilitar el desarrollo conjunto y desarrollar la dimensión europea de la formación. El folleto recoge información sobre las instituciones y organizaciones que en la República Federal de Alemania se ocupan de la realización de programas europeos de formación y explica sus cometidos principales.





Achieving Quality in Training. European guide for collaborative training projects

Wouter Van den Berghe
Wetteren, Tilkon, 1995, 308 p.
ISBN 90-75427-01-8
EN

La idea de concebir esta guía surgió de la conferencia COMETT sobre la calidad en la formación permanente, celebrada en Antwerp en diciembre de 1993. Después de aclarar los distintos conceptos de calidad, esta guía metodológica propone herramientas y líneas directrices para realizar con éxito cooperaciones de formación.

FORCE. Kompendium Projekte 1993/1994

Comisión Europea, Dirección General XXII - Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994, 398 p.
ISBN 92-826-7968-3
DE

En este compendio se recogen los 299 proyectos elegidos y financiados como resultado de la convocatoria de propuestas de 1993. Los proyectos tienen una duración de un año y obedecen a los criterios de transnacionalidad promovidos por el artículo 127 del Tratado de Maastricht a fin de garantizar una formación de alta calidad. Los temas abordados son los cambios vinculados a la organización del trabajo, las formaciones sectoriales -comercio minorista, reparación y venta de automóviles, industria alimentaria- y las políticas contractuales.

La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti e ricerche (ISFOL)
Roma, FrancoAngeli, 1994, 202 p.
ISBN 88-204-8499-4
IT

Este estudio, realizado en el marco del programa FORCE, comprende una síntesis de las leyes y reglamentos que regulan la formación profesional continua en

Italia. Se presentan proyectos piloto aplicados por empresas y regiones y se pasa revista a los desarrollos de este sistema.

Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.,
Berlín, Fundación Hans-Böckler (dir. ed.), 1994, 159 p.
ISBN 3-89404-384-9
DE, EN, FR

Este informe, publicado en el marco del programa FORCE, recoge los resultados de un estudio realizado por la Fundación Hans Böckler sobre el debate mantenido en los sindicatos europeos acerca del diálogo social y los acuerdos colectivos en materia de formación continua, por encargo de la Comisión de las CE. Los resultados se exponen en doce informes nacionales. A la exposición individual sigue, en cada caso, otra acerca del diálogo social y los acuerdos colectivos a escala europea, que se completa con un informe detallado sobre las áreas de actuación y las medidas concretas de los sindicatos en el sector de la formación continua desde una perspectiva europea comparada. El informe concluye con un índice bibliográfico y otro de los documentos más importantes.

Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise

Formation Continue en Europe (FORCE)
Institut de formation permanente pour les PME (IFPME)
París, AGEFOS PME Ile de France, 1994, 233 p.
AGEFOS PME, 11 rue Hélène,
F-75017 Paris

Este informe es el fruto de un proyecto transnacional realizado en el marco de un programa europeo FORCE por Francia, Bélgica y Grecia. El proyecto tenía por objetivo analizar el perfil de asesor en formación en su calidad de asesor de empresa, las cualificaciones requeridas y las necesidades de formación de los asesores. Se trataba asimismo de proponer herramientas y medios de acción para las pequeñas y medianas empresas (PYME). En las tres primeras partes del informe se



exponen la metodología, el plan de formación del asesor y las modalidades prácticas de formación. Las tres siguientes se dedican a la herramienta diagnóstica para las PYME, las modalidades de utilización de la misma y su difusión. A continuación se ofrecen los informes de evaluación de tres expertos y estudios por países sobre el entorno de las PYME y las necesidades y motivaciones de los directivos de PYME.

Formación en los sectores de actividad económica

❑ La formación en el sector de venta y reparación de automóviles: informes nacionales

- **Belgium report**
- **Germany report**
- **Greece report**
- **Netherlands report**
- **Spain report**

Comisión Europea, FORCE

Preparado por CEDEFOP

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994

EN

Estos informes, publicados en inglés por el CEDEFOP, forman parte de una serie de estudios nacionales realizados en el marco del programa FORCE sobre las prácticas de formación en el sector de venta y reparación de automóviles. *Para obtener los informes nacionales en su lengua original, diríjanse a las oficinas nacionales FORCE.*

❑ La formación en el sector de venta y reparación de automóviles. Un estudio elaborado para el programa FORCE. Informe europeo

Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen, K. y cols.

Publicado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994, 95 p.

ISBN 92-826-8914-X

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

El presente informe se basa en doce informes nacionales elaborados por los equipos de investigación participantes en

la encuesta FORCE sobre la formación continua en el sector de venta y reparación de automóviles. Pone de manifiesto los puntos comunes y las principales tendencias en materia de organización y formación en las sucursales, concesionarios y talleres de reparación. En un deseo constante de mejorar su competitividad, el sector ofrece una amplia gama de prácticas de organización y formación, que va desde las más tradicionales a las más innovadoras.

❑ La formation dans les industries alimentaire et des boissons. Une étude pour le Programme FORCE. Rapport européen

Burns, J.; King, R.; Delay, F. y cols.

Publicado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994, 116 p.

ISBN 92-826-9192-6 (fr)

FR

Basado en doce informes nacionales, este informe presenta el sector y su evolución, así como las respuestas aportadas por las empresas en materia de formación. Además, identifica las tendencias y perspectivas de mercado y las necesidades de cualificaciones.

❑ Vocational training in the retail sector. Guide to training in the retail trade

Kruse, W.; Vallvé Cid, C.; Salvat Jofresa, R.; y cols.

Elaborado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

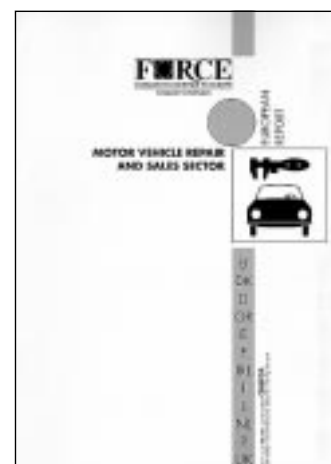
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las

Comunidades Europeas, 1994, 148 p.

ISBN 92-826-9433-X (en)

EN

Esta guía se inicia con una breve presentación de las principales conclusiones de la encuesta sectorial del programa FORCE sobre formación continua en el sector del comercio al por menor. En la primera parte, se ofrece una descripción detallada de los programas de formación desarrollados por diez empresas minoristas





seleccionadas por su diversidad y por su modo de responder a los problemas específicos de este ámbito. La segunda parte está diseñada como una herramienta metodológica de ayuda a los gestores especializados en formación para la planificación, el desarrollo y la organización de actividades, y adopta la forma de modelos clasificados en tres niveles.

Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums

Comisión Europea, Dirección General XXII - Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud - LINGUA

Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994, 152 p.

ISBN 92-826-8711-2

DE

En el congreso cuyas actas se recogen en esta publicación se puso de manifiesto la falta de conocimientos en lenguas extranjeras del personal de las pequeñas y medianas empresas (PYME). Para colmar este déficit y ayudar a las PYME, es necesario recurrir a asesores especializados en «auditoría lingüística». Su papel será establecer las necesidades de formación del personal y desarrollar estrategias de aprendizaje de lenguas a fin de mejorar la competitividad de las empresas.

ESF Evaluation Reports - Ireland:

La Unidad de Evaluación del FSE se creó en enero de 1992 en virtud de un acuer-

do de cooperación entre el Departamento de Empresa y Empleo y la Comisión Europea, con el fin de evaluar la eficacia de las intervenciones para el desarrollo de los recursos humanos promovidas por el FSE en Irlanda. Desde su creación, la Unidad ha publicado los informes siguientes:

□ **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland**, 1994

□ **Enterprise Measures**, junio de 1993

□ **Industrial restructuring programme, evaluation report**, diciembre de 1992

□ **Middle level technician/higher technical business skills**, junio de 1993

□ **Specific skills training, evaluation report**, diciembre de 1992

□ **Specific skills training, follow-up evaluation report**, diciembre de 1993

□ **Survey of employers**, diciembre de 1993

□ **Survey of Micro Enterprise**, julio de 1994

□ **Vocational preparation and training programme, evaluation report**, agosto de 1994

□ **Women's training provision, evaluation report**, abril de 1994

Disponibles en:

*ESF Programme Evaluation Unit,
Department of Enterprise and Employment, Davvit House,
65A Adelaide Road,
IRL-Dublin 2*



Estados miembros

B Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C.

Service des statistiques du Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française Bruselas, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1994, 33 p.

Este folleto, que inaugura una nueva serie, tiene por objetivo ofrecer una lectura fácil del sistema escolar en el marco de la panorámica sobre la educación de la OCDE. Presenta una visión sinóptica de los principales indicadores del sistema educativo de la Comunidad francesa belga.

Le fonds pour l'emploi: una occasion manquée pour les groupes à risque

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)
Katholiek Universiteit Leuven (KUL)

Lovaina, HIVA, 1994, 38 p.

ISBN 90-5550-051-8

*HIVA, E. Van Evenstraat 2 e,
B-3000 Leuven*

El autor de esta monografía evalúa las actividades del Fondo Nacional de Empleo, creado en 1989 a partir de las cuotas sectoriales percibidas sobre la masa salarial de los trabajadores. El objetivo perseguido es la inserción de los grupos de riesgo, es decir, los jóvenes y personas poco escolarizadas, y los desempleados de larga duración, en el mercado de trabajo. El autor examina si esos objetivos se han alcanzado o si deben revisarse en función de las nuevas prioridades.

DK Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94. Debat om fremtidige muligheder paa praktikomraadet

Undervisningsministeriet

Copenhague, Undervisningsministeriet, 1994, 201 p.

ISBN 87-603-0483-9

DA

En 1992, la escasez de plazas en el sistema dual danés dio lugar a la adopción de nuevas disposiciones con el fin de ofrecer en las escuelas plazas destinadas a la formación práctica y compensar así esa insuficiencia. La vigencia de estas disposiciones provisionales ha concluido en 1995 y actualmente se debaten las futuras posibilidades de las plazas de formación práctica. En este informe, que representa la aportación del Ministerio de Educación al debate, se refiere la experiencia adquirida con el sistema de compensación mediante plazas para la formación práctica en las escuelas y se presentan las opciones de futuro en este ámbito. Además, se incluyen varios anexos con abundante información sobre el sistema.

D Die Zukunft der dualen Berufsbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (dirs. ed.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Nuremberg, IAB, 1994, 400 p.

ISSN 0173-6574

DE

El Congreso sobre el futuro de la formación profesional dual, al que se refiere el presente artículo, se celebró a instancias de los miembros de la administración autónoma del Instituto Federal de Empleo para analizar los problemas relacionados con el atractivo y las perspectivas laborales de la formación dual detectados en el curso de una investigación realizada por el IAB en un círculo más amplio de expertos del mundo de la ciencia, la política y la práctica. Entre los temas debatidos figuraron el coste y la financiación de la formación profesional, la modernización de los contenidos y las modalidades de formación, los cambios en la empresa y en la organización del trabajo, y el cambio de valores profesionales. La documentación que se presenta en esta obra da testimonio del amplio espectro de datos y estimaciones presentados en el Congreso.





E Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
en: Coyuntura Laboral, nº 39, Madrid, diciembre 1994, 43 p.

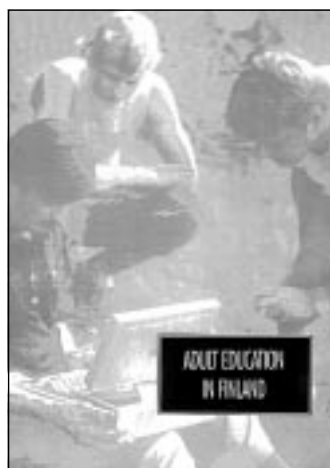
ES

Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 MADRID.

Contiene los resultados de la tercera encuesta (1993) realizada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, cuyo principal objetivo es conocer a través de las empresas encuestadas las necesidades de empleo y cualificación, las acciones de formación desarrolladas para responder a esas necesidades, las expectativas de formación-empleo y los problemas que se detectan.

París, Centre Inffo, 1995, 32 p.
DE, EN, ES, FR, IT
Centre INFFO, Tour Europe, F-92049 Paris-La Défense cedex

Este folleto, elaborado durante la Presidencia francesa de la Unión Europea en el primer semestre de 1995, presenta el sistema francés de formación profesional en su carácter específico. En la primera parte se analizan los desafíos, tanto económicos como sociales. En el segundo capítulo se detallan las tareas del futuro: desarrollo de la alternancia y el aprendizaje, anticipación de las transformaciones industriales, mejora y control de la calidad de la oferta de formación, y dimensión europea. En las dos últimas partes se describen el sistema de formación profesional, su funcionamiento, el papel del Estado, de las empresas y de las regiones, los modos de financiación y el mercado de la formación.



FIN La formation des adultes en Finlande

Ministry of Education
National Board of Education
Helsinki, Ministry of Education, 1993, p. 32

ISBN 951-47-8627-0

DE, EN, FI, FR

El presente folleto expone el funcionamiento del sistema finlandés de enseñanza de adultos. Aborda su estructura y organización, así como la reglamentación administrativa. En Finlandia, la formación de adultos se ha desarrollado de una forma relativamente autónoma, a partir de las actividades de distintos organismos de formación. Esto explica la diversidad de la oferta y de las organizaciones que la dispensan. También varían considerablemente los modos de organización de la enseñanza. La formación de adultos ha adquirido en los últimos veinte años una importancia cada vez mayor en el marco de la planificación y la política educativa nacional. El último decenio se ha caracterizado por un fuerte desarrollo de la formación profesional de adultos.

L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité

Mallet, J.

Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 p.

ISBN 2-910747-00-X

FR

Las empresas públicas y privadas se enfrentan a enormes desafíos tecnológicos y comerciales, así como a una aceleración de los ritmos del cambio. Esta obra propone una lectura de esas transformaciones estructurales y culturales basada en modelos de inspiración biológica relativos a los fenómenos de autoorganización y las teorías de la complejidad. Destinada a directivos de empresa, agrupa tres tipos de soportes en tres capítulos: crónicas de revistas profesionales sobre los problemas que los directores de empresa se encuentran con más frecuencia; textos de orientación teórica; y principios de animación del cambio, que permiten inducir y facilitar el proceso de aprendizaje colectivo de toda la empresa en la perspectiva de una organización autoformativa.

F La formación profesional en Francia

Ministère du Travail, de l'emploi et de la Formation professionnelle - Délégation à la formation professionnelle



Formation: la fin d'un mythe?

Hassoun M.

París, Panoramiques n° 19, 1° trimestre 1995, 191 p.

ISBN 2-85480-873-8

ISSN 1255-0620

FR

En Francia, el mito de la formación como espacio de libertad y potencialidad de promoción social está muerto. Hoy, la formación se presenta como un «ábrete sésamo» para quienes llegan a las puertas de la empresa y no pueden entrar. El mito subsiste, pero ha cambiado de naturaleza. Este cambio de horizonte de la formación en 1995 se expone en ocho partes que agrupan más de treinta artículos acerca de los temas siguientes: el derecho a la formación y su historia, el mercado de la formación, las nuevas reglas de juego en la empresa, la vivencia de los trabajadores en formación, la formación para solicitantes de empleo, los agentes de inserción, los conocimientos y competencias, y el papel de la educación nacional en la formación continua.

NL Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs 1995-1999: een strategie papier: missie, beleidstrjecten, middelen.

Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - velddirectie beroepsonderwijs en volwassenen-educatie, 1995, 33 p.

En este documento estratégico se define la política estatal de enseñanza profesional y educación de adultos para el período 1995-99. A partir de las funciones asignadas al sector de la Enseñanza Profesional y Educación de Adultos (BVE), se exponen algunas vías estratégicas que sirven de apoyo en el proceso de modificación de las instituciones. Por otra parte, este temario estratégico es útil para iniciar el diálogo entre el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia con las instituciones de enseñanza profesional y de educación de adultos y con sus interlocutores de cooperación.

P Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa

Azevedo, J.

Lisboa, Edições ASA, 1994, 303 p.

ISBN 972-41-1536-4

PT

Esta obra es un testimonio personal, y en palabras del autor, está dedicada a quienes creen en la necesidad de una unión entre alumnos, profesores, padres, agentes económicos y sociales, gobiernos autónomos y organizaciones escolares, como elemento imprescindible para llevar a buen término el sistema educativo. Las reflexiones del autor sobre la política de educación van desde las tendencias del sistema educativo en los últimos veinte años hasta su futuro próximo, pasando por la enseñanza básica, secundaria, artística, los profesores, el papel del Estado, la calidad en las escuelas y el sistema de evaluación.

UK The National Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems

Employment Department

Sheffield, Employment Department, 1995, 61 p.

EN

*Employment Department,
W715, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

En este informe se exponen los planes del Departamento de Empleo para mejorar la capacidad de formación profesional y ayudar a las personas a adquirir las nuevas facultades y conocimientos necesarios en una economía competitiva moderna. Se ofrece información detallada sobre las iniciativas más recientes en que participa el Departamento, incluidas las emprendidas a partir del Libro Blanco «Competitiveness: Helping Business to Win». Además, se describen en líneas generales los programas y se indican los nombres y direcciones de contacto pertinentes.





Recibido en la redacción

Le système éducatif

Vasconcellos, M.
París, Editions La Découverte,
1993, 126 p.
ISBN 2-7071-2266-1
FR

Entre líneas. Apuntes para la educación popular

Federación Española de Universidades
Populares (FEUP)
Madrid, FEUP, 1994, 189 p.
ES
*FEUP, Los Madrazo, 3, 1º,
E-28014 Madrid*



Miembros de la red documental del CEDEFOP

B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)

Frédéric Geers

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles
Tel. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Christine Merlié

Tour Europe Cedex 07
F-92049 Paris la Défense
Tel. 331+41252222
Fax 331+47737420

L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale

Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tel. 352+4267671
Fax 352+426787

D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Bernd Christopher

Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin
Tel. 4930+864 32 230 (B. Christopher)
4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)
Fax 4930+864 32 607

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Catherine Georgopoulou

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tel. 301+925 05 93
Fax 301+925 44 84

NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Gerry Spronk

Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel. 3173+124011
Fax 3173+123425

DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K
Tel. 4533+144114 ext. 317/301
Fax 4533+144214

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori)

Alfredo Tamborlini

Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma
Tel. 396+445901
Fax 396+8845883

P



SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Maria Odete Lopes dos Santos

Fatima Hora

Praça de Londres, 2-1° Andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel. 3511+8496628,
Fax 3511+806171

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Isaías Largo

Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9
E-28027 Madrid
Tel. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

IRL



FAS - The Training and Employment
Authority

Margaret Carey

P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

UK



IPD (Institute of Personnel and
Development)

Simon Rex

IPD House, Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel. 44181+946 91 00
Fax 44181+947 25 70