

CEDEFOP

Nº 7 enero – abril 1996/I

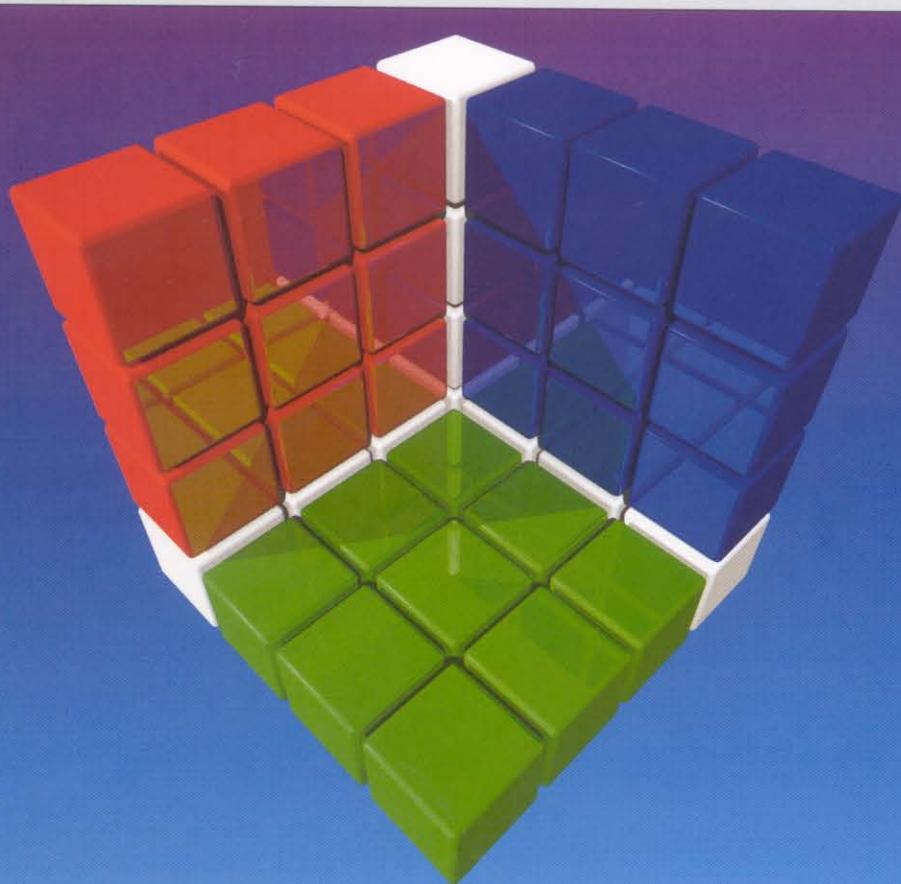
ISSN 0258-7483

FORMACIÓN PROFESIONAL

REVISTA EUROPEA



Innovaciones pedagógicas





Innovaciones pedagógicas

La evolución de las funciones de la formación

La formación profesional continua en los países de la Unión Europea

- Diversidad de funciones y problemas especiales **3**

Joachim Münch

Los resultados del proyecto de investigación Force mencionado muestran que la formación profesional continua constituye un campo de acción diferenciado y dinámico de la política de formación profesional en los países de la Unión Europea.

Aprendizaje abierto

Buen y mal uso del aprendizaje abierto y flexible:

conclusiones de estudios de caso recientes en el Reino Unido 8

Danny Beeton, Allan Duguid

Llegamos a la conclusión de que el AAF es a menudo un método rentable de aprendizaje que podrían adoptar de forma generalizada las organizaciones implicadas en la educación y formación.

Una mayor disponibilidad de medios tecnológicos, ¿significa para el alumno más posibilidades de elección?

Experiencias del proyecto TeleScopia 13

Betty Collis

Al deseo de presentar a los alumnos una oferta de cursos más flexible se opone la existencia de importantes limitaciones, aun cuando se pueda disponer de las más modernas tecnologías.

Modularización: elementos del debate en Alemania y en el Reino Unido

Sobre el debate acerca de la formación modular

en la República Federal de Alemania 22

Reinhard Zedler

La formación inicial y continua modular Análisis comparativo de los sistemas de formación del Reino Unido y de Alemania 24

Hans Dieter Hammer

"(...) el sistema inglés de formación modular puede ofrecer un enorme potencial a Europa, del cual pueden extraerse enseñanzas en Alemania en el ámbito de la formación continua (postsecundaria) profesional y general, (...) así como en el del trabajo no remunerado."

Los módulos en la formación profesional 30

Ulrich Wiegand

El debate público se enriquece cada vez más con términos como los de módulos, cualificaciones parciales o unidades de formación, o incluso con el de fomento de la modularización de la formación profesional, como estrategias de solución.



La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido: algunas características 33

Sue Otter

Ha surgido la posibilidad de crear programas que respondieran a las necesidades de un alumnado ampliado y lo preparasen para el turbulento mercado de trabajo del decenio de 1990; sin embargo, sólo unos pocos la han aprovechado.

Desarrollo de competencias y organización del trabajo

“El diseño de la organización y el aprendizaje en el puesto de trabajo: su relación en la industria del software” 38

Dick Barton

¿Está contribuyendo su sector a crear su propia escasez de trabajadores capacidades?

Un modelo de evaluación de las competencias prácticas

Ejercicios programados: un instrumento para evaluar la “competencia profesional práctica” 44

Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle

“Un repertorio representativo y a la vez vinculante de actividades profesionales típicas supondría una base para evaluar actividades profesionales de diversas maneras(...)"

Formación de formadores: el desarrollo de la cooperación dentro de los equipos pedagógicos

Cualificación pedagógica y estímulo de la cooperación: una iniciativa de formación continua del personal de formación profesional 48

Dietrich Harke, Regina Nanninga

Los resultados de la evaluación del “proyecto de cualificación” prueban que con una formación continua conjunta y de larga duración para formadores, personal docente y pedagogos sociales se pueden ampliar sus competencias pedagógicas y mejorar su cooperación.

Evoluciones recientes: Dinamarca y Portugal

La innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca 53

Søren P. Nielsen

“(...) es característico de la tradición danesa que la innovación pedagógica se realice sobre todo a través de los trabajos de E+D en las instituciones a nivel local (...)"

**Nuevas tendencias en la formación profesional:
dos ejemplos de innovación en Portugal 60**

Maria Teresa Ambrósio

¿Cómo y dónde difundir los conocimientos existentes sobre los procesos de formación innovadores?

Lecturas

Selección de lecturas 68



La formación profesional continua en los países de la Unión Europea

- Diversidad de funciones y problemas especiales

La conciencia de la importancia estratégica de la formación profesional continua aumenta en todos los países de la Unión Europea debido al ritmo cada vez más rápido del cambio económico, social y tecnológico. El objetivo del programa Force era ante todo "garantizar una influencia a escala comunitaria sobre la calidad y disponibilidad de la formación profesional continua: aumento de las inversiones en este ámbito y ampliación del acceso de los trabajadores al mismo". La formación profesional continua registra en todos los países tasas de crecimiento especialmente altas, tanto en número de participantes como en recursos financieros. Al mismo tiempo, hay grandes diferencias en la comprensión y la definición de lo que es o debe ser la formación continua. Con razón acoge el programa Force una definición muy amplia: "Cualquier acción de formación profesional seguida por un trabajador de la Comunidad Europea durante su vida profesional".

Definición de la formación profesional continua

El reducido espacio de un artículo no permite exponer con detalle la diversidad de definiciones de la formación profesional continua. Sin embargo, hay que mencionar expresamente algunas especificidades. En España, por ejemplo, la formación profesional continua se define como la oportunidad de mejorar o adaptar capacidades, conocimientos o cualificaciones y se limita a los trabajadores cuyas actividades en este sentido son total o parcialmente fi-

nanciadas por el empresario. Esta definición es restrictiva en lo que respecta a los participantes, pero relativamente amplia en lo que atañe a los tipos de formación: abarca también la formación general básica, que en otros países (como Bélgica y Países Bajos) queda excluida. En Dinamarca se aplica un concepto muy amplio, que no sólo incluye la formación profesional, sino también la enseñanza general.

También la relación entre formación inicial y formación continua es muy variada en la Unión Europea, en función principalmente del sistema de formación profesional inicial y de su alcance. Así, por ejemplo, en Alemania, Dinamarca y Luxemburgo se puede trazar una línea divisoria clara entre formación inicial y formación continua, debido a que aquélla, en lo esencial, está destinada a los jóvenes y beneficia además a la mayor parte de éstos. La consecuencia es que en Alemania, por ejemplo, la formación continua tiene lugar una vez concluida la formación inicial y producida la incorporación al mercado de trabajo. La situación es muy distinta en Portugal y Grecia, por ejemplo, donde sólo un número relativamente pequeño de jóvenes adquiere una formación profesional inicial, lo cual explica que ésta, en el caso de los adultos, se considere una parte del sistema de formación profesional. No menos interesantes son las diversas relaciones y las fluidas transiciones entre la formación profesional y la enseñanza general. Así, en Dinamarca, donde hay una larga tradición en materia de formación de adultos, la enseñanza general se encuadra en la formación profesional, mientras que en otros



**Joachim
Münch**

p pertenece al
Departamento de
Ciencias Sociales y
Económicas de la
Universidad de

Kaiserslautern. Sus campos de
enseñanza e investigación son
especialmente el desarrollo de
personal y las comparaciones
internacionales de la
formación profesional.

La exposición que sigue se basa en el informe europeo (1) del programa Force (sustituido en la actualidad por Leonardo) elaborado sobre la base de los informes nacionales (2). Estos últimos describen el estado actual de la formación profesional continua en cada Estado miembro y exponen las medidas adoptadas por éstos para aplicar las directivas en vigor (artículo 5 de la Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990).

A continuación se intentará reducir la (casi increíble) complejidad y variedad de la formación profesional continua en los países de la Unión Europea a unos cuantos ámbitos, problemas y soluciones.



La formación profesional continua cumple más o menos en todos los países las siguientes funciones:

- **La función de adaptación**
- **La función de innovación**
- **La función de promoción**
- **La función de recuperación**
- **La función curativa**
- **La función preventiva**

"El carácter preventivo de la formación continua se afianza ante todo mediante la aportación de elementos de cualificación fundamentales."

países (por ejemplo, Luxemburgo, Irlanda y Portugal) esto último se limita a materias profesionales en sentido estricto. En todo caso, por grandes que sean la diversidad y la "elasticidad" de la definición de formación continua, el núcleo del concepto consiste en que ésta, independientemente de su forma o su clase, brinda soluciones rápidas, pragmáticas y acertadas para los problemas de empleo y de mercado de trabajo.

Funciones de la formación profesional continua

Antes de presentar diferentes soluciones e iniciativas, hay que considerar, desde una perspectiva más sistemática, las funciones que cumple o puede cumplir en concreto la formación profesional continua. Estas funciones aparecen, en mayor o menor medida, en todos los informes nacionales. Son las siguientes:

- La función de adaptación
- La función de innovación
- La función de promoción
- La función de recuperación
- La función curativa
- La función preventiva

De todas ellas, la de adaptación es, sin lugar a dudas, especialmente importante en todos los países y en todas las empresas. La formación de adaptación (como expresión de la función de adaptación) aporta las tasas de crecimiento más altas, con una dinamización creciente de la sociedad, la economía y la tecnología.

La función de promoción se tiene en cuenta asimismo en la mayor parte de los informes nacionales, aunque bajo denominaciones muy variables: "ampliación de la cualificación" (Bélgica y Luxemburgo), "mejora de la carrera profesional" (Francia), "perfeccionamiento profesional adicional" (Dinamarca), "perfeccionamiento de promoción" (Alemania), "formación de mejora" (Irlanda), "perfeccionamiento profesional" (Portugal). La formación continua, en cualquier caso, desempeña una función de estribo en la dinámica típica de las modernas sociedades industriales caracterizadas por la movilidad social y por los procesos de promoción vinculados a ésta.

La función de innovación se menciona comparativamente poco en los informes nacionales. Las nuevas perspectivas que se ofrecen al desarrollo de la organización y del personal en las empresas todavía no se han asentado, evidentemente, en la conciencia general. La formación continua -como componente central del desarrollo de personal- mantiene una relación cada vez más proactiva con el desarrollo de la organización. Ya no se consideran sólo sus efectos adaptativos y efectos reactivos. Dicho de otra manera, cumple una función innovadora en la configuración de la organización del trabajo y de los procesos de trabajo.

La función de recuperación, tan importante para la política de mercado de trabajo, y la función curativa de la formación continua son expresión y resultado del déficit de las políticas de formación profesional de los jóvenes. Su importancia es particularmente grande en aquellos países en los que sólo una parte significativamente pequeña de la juventud comienza su vida productiva a partir de una formación profesional inicial formal (por ejemplo, Grecia, Italia, Portugal, así como el Reino Unido).

El ejemplo de los nuevos estados federales alemanes y la necesidad, surgida en ellos, de realización de actividades de formación continua a causa de la reunificación demuestran la dificultad de poner en práctica la función preventiva de la formación continua ya señalada. Este carácter preventivo de la formación continua se afianza ante todo mediante la aportación de elementos de cualificación fundamentales.

Internacionalización de la formación profesional continua

La Unión Europea constituye un conjunto de Estados independientes, con su cultura y su lengua propias. De ahí las muchas posibilidades y necesidades de internacionalización en todos los ámbitos de la vida, incluidas la formación inicial y continua. Aunque los programas de la Task Force Recursos Humanos - Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra y Eurotecnet- han supuesto



sin duda una gran aportación a la internacionalización y han dado lugar a procesos de aprendizaje transfronterizos, la oferta de carácter internacional y con objetivos europeos es todavía comparativamente escasa, sobre todo en los grandes Estados miembros. Es más marcado, en cambio, el componente internacional en los pequeños Estados miembros (por ejemplo, Dinamarca, Comunidad Flamenca, Luxemburgo). Luxemburgo ofrece un ejemplo especialmente llamativo de la importancia del factor geoeconómico en la internacionalización. Un tercio de los participantes en este tipo de actividades en Luxemburgo son extranjeros. Debido al multilingüismo del sistema de formación (luxemburgués, alemán, francés e inglés), muchos luxemburgueses se benefician de la oferta de formación continua de los países vecinos o de cursos a distancia de otros países de la Unión Europea. Por desgracia, en la mayor parte de países la barrera de la lengua dificulta al menos en parte el intercambio y la cooperación.

Ampliación de las tareas de la formación profesional continua

Se ha señalado que, paralelamente al aumento de la importancia de la formación profesional continua, los gastos que implica han experimentado un fuerte crecimiento en las últimas décadas. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad Flamenca) los gastos en tal concepto asumidos por la administración laboral VTAB han aumentado en un 65 % desde 1987. En Portugal se duplicaron entre 1989 y 1990, y en Grecia se estima que se multiplicaron por cuatro de 1988 a 1990. No debe perderse de vista que precisamente en esos países existe una considerable necesidad de formación profesional, que hay que satisfacer. Pero también en otros países los gastos de formación continua han crecido notablemente, tanto para las empresas como para la administración central y otras instituciones públicas. Así lo muestran los informes nacionales de Alemania, Francia y Países Bajos.

Del mismo modo que en la mayor parte de los Estados miembros la formación continua de los desempleados orientada

al mercado de trabajo se financia fundamentalmente con recursos estatales o cuasiestatales (por ejemplo, aportaciones de las empresas y de los trabajadores), en casi todos ellos son las empresas las que se hacen cargo de la formación continua de sus trabajadores. En particular, es lo que sucede con la formación de adaptación estimulada por las propias empresas, que representa la mayor parte de la formación profesional continua. En algunos países, la misma legislación les impone aportaciones mínimas para la formación continua de sus trabajadores. Así, en Francia las empresas, según una ley de 1971, deben aportar desde 1993 una cantidad (que originariamente era el 0,8 % y desde 1993 es el 1,5 % de la suma de las retribuciones). En Grecia existe desde 1988 un régimen parecido, según el cual se debe aportar como mínimo el 0,2 % de la suma de las retribuciones. Esta cifra se incrementó al 0,45 % en 1991, mediante negociación colectiva a escala nacional, aun cuando el convenio correspondiente todavía no tiene fuerza legal.

Función de la empresa y de los centros universitarios

Independientemente de diferencias concretas, las empresas desempeñan un importante papel como ofertantes (y ejecutoras) de medidas de formación profesional continua en (casi) todos los Estados miembros de la UE. La gran excepción es Dinamarca. Una larga tradición en el campo de la formación de adultos contribuyó a que en dicho país se estableciera en 1960 un sistema relativamente muy institucionalizado de formación, incluida la de carácter profesional, en virtud del cual el Estado asume mayores compromisos (también en el orden financiero) que en los restantes Estados miembros. Correlativamente, la importancia de los ofertantes privados es menor.

Cuando se habla de la función de los centros universitarios en la formación profesional continua, es obligado dirigir la atención al Reino Unido y a Francia. El principio de la Open University ha alcanzado un notable desarrollo en el Reino Unido, con la consecuencia de que en el año 1990 se inscribieran en los centros universita-

“Por desgracia, en la mayor parte de países la barrera de la lengua dificulta al menos en parte el intercambio y la cooperación.”

“Los gastos que implica [la formación profesional continua] han experimentado un fuerte crecimiento en las últimas décadas.”

“Independientemente de diferencias concretas, las empresas desempeñan un importante papel como ofertantes (y ejecutoras) de medidas de formación profesional continua en (casi) todos los Estados miembros de la UE.”



rios más adultos con trabajo (237.000) que alumnos "normales" jóvenes (232.000). También en Francia los centros universitarios desempeñan cada vez un papel más importante como ofertantes de formación profesional continua. En 1991 participaron 300.000 personas en estas actividades en la universidad.

Problemas especiales e iniciativas de solución

Dadas las elevadas cifras de desempleo en la UE (más de 19 millones de personas), la reinserción de los desempleados (de larga duración) en el proceso de trabajo es una prioridad de las políticas de formación profesional de todos los países. Conviene recordar en este contexto que las personas menos cualificadas o sin cualificar son las más amenazadas por el desempleo y las que más dificultades tienen para encontrar otro puesto de trabajo. Existen programas, en el marco de planes nacionales de empleo y formación profesional (por ejemplo, en España y Portugal), que intentan tener en cuenta a este grupo. Otros programas (por ejemplo, en Bélgica, Dinamarca, Francia, Países Bajos y Alemania) intentan no sólo proporcionar la cualificación profesional inexistente, sino también colmar las lagunas de la formación básica, para poder garantizar así el éxito de los participantes en las medidas de formación.

En el caso concreto de Alemania, numerosos modelos de cualificación de adultos sin formación profesional impulsados por el Ministerio de Educación y Ciencia (actualmente Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología) desde 1984 han mostrado que las medidas de apoyo y seguimiento influyen poderosamente en el porcentaje de éxito de las actividades de formación continua. En algunos casos, el asesoramiento y seguimiento llega hasta la búsqueda de trabajo y la reinserción en el proceso de trabajo (Bélgica, Dinamarca). En Francia se presta una atención especial a que las personas sin formación o escasamente formadas puedan obtener diplomas y certificados. Los GRETA (Groupements d'établissements) desempeñan un importante papel. Se trata de organizaciones de instituciones de formación continua que ofrecen sus servicios espe-

cialmente para empleados públicos y desempleados. El Job Switching System (sistema de relevo) merece también especial consideración. Con él, Dinamarca trata de cumplir varios objetivos. Cuando una empresa envía a un trabajador a un centro para que siga alguna medida de formación continua, recibe una determinada cantidad si contrata a un trabajador en paro para que éste realice el trabajo de aquél. Aparte de ello, el propio trabajador parado percibe ayuda financiera del Estado a través de la medida de formación continua, que le prepara para cumplir con sus tareas en la empresa en el marco del llamado sistema AMU.

Junto a los desempleados y a las personas sin formación o escasamente formadas, las mujeres constituyen otro grupo destinatario de la política de formación profesional. En todos los Estados miembros están infrarrepresentadas no sólo en el sistema de empleo, sino también en el ámbito de la formación continua. Las razones son múltiples, pero hay que considerar ante todo que es el doble papel como trabajadoras y madres lo que a menudo les impide participar en actividades intensivas a largo plazo. En todos los Estados miembros se han adoptado ya medidas que, por un lado, mejoran la oferta de formación continua para las mujeres y, por otro, posibilitan a éstas su participación. Entre ellas resultan relevantes las siguientes:

- La creación de entidades formativas y el lanzamiento de ofertas de formación continua para mujeres.
- El estímulo financiero a las empresas que forman a mujeres para trabajos típicos de hombres, o sea, trabajos técnicos.
- El estímulo financiero a los ofertantes de programas de formación de adaptación dirigidos a atender las especiales circunstancias y necesidades de las mujeres.
- La instauración de un asesoramiento profesional y de perfeccionamiento para mujeres.
- La ejecución de medidas de acompañamiento de la formación continua, como planes de estudio en favor de las mujeres, servicios de cuidado de los hijos, etc.



- La adopción de medidas especiales para las mujeres que se incorporan al trabajo (reactivación profesional).

Recapitulación

Los resultados aquí referidos, tomados de un proyecto de investigación Force, muestran que la formación continua ofrece un campo de acción muy dinámico y diferenciado a la política de formación profesional en los Estados miembros de la Unión Europea. Para el ciudadano de la Unión Europea, las ofertas en este ámbi-

to y su aprovechamiento son esenciales para el despliegue de las oportunidades sociales y profesionales. Para las empresas, la formación continua es una tarea fundamental del desarrollo del personal y, por tanto también un requisito básico de su capacidad de rendimiento y su competitividad. Por eso no es un factor a desdeñar para el desarrollo económico de Europa en su conjunto. En todo caso, es más sensible que otros sectores de la formación a las tradiciones y especialidades nacionales, de lo que resulta una gran variedad de iniciativas y principios de solución en ámbitos transfronterizos.

Referencias bibliográficas

1) **Brandsma J., Kessler F., Münch J.:** Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995

2) Relación de informes nacionales publicados.

Bélgica, Comunidad flamenca:

Heene/Geers/Van de Poel/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.-B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Brussel. VDAB WD D/1994/5535/85.

Dinamarca:

Nielsen: 1995, SEL, Copenhagen; ACIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8

Alemania:

Alt/Sauer/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin y Bonn. ISBN 3-7639-0513-8

España:

Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

Francia:

Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CERÉQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette, F-13002 Marseille.

Irlanda:

Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilworth Square, IRL-Dublín 6.

Luxemburgo:

Lenert: 1993, Ministère de l'Education Nationale, 29 rue Aldringen, L-2926 Luxemburgo.

Paises Bajos:

Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsonderwijs, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.

**Danny Beeton**

es en la actualidad consultor de gestión de Ernst & Young en Londres. Ha trabajado en numerosos estudios sobre las políticas públicas en relación con el mercado de trabajo.

**Allan Duguid**

es socio de Ernst & Young y director de servicios para organismos públicos en el Reino Unido. Está especializado en el campo del análisis de las políticas, el examen de organizaciones y la evaluación del rendimiento.



Este artículo se basa en un estudio realizado en 1994/95 por Ernst & Young, consultores de dirección, para el Departamento de Empleo del Reino Unido. El estudio consistió en el análisis de la experiencia de tres Consejos de Formación e Iniciativas (Training and Enterprise Councils, TEC) representativos en la aplicación de programas de Aprendizaje Abierto y Flexible (AAF) como complemento de sus programas de formación más convencionales.

En el estudio se evaluó la rentabilidad relativa del AAF para los TEC, desde el punto de vista de la reducción de los costes unitarios, el aumento de la eficacia para la obtención de empleo y de cualificaciones, y la mejora de la infraestructura local de aprendizaje.

Según las conclusiones del estudio, el AAF permite una reducción de entre un 10 % y un 50 % de los costes unitarios, una mejora significativa de los resultados y una ampliación e integración de la red local de entidades de formación.

(1) disponible en:
Research Strategy Branch
Department for Education and Employment
Moorfoot
Sheffield S1 4PQ
Teléfono: (0)114 259 3932

Buen y mal uso del aprendizaje abierto y flexible (AAF): conclusiones de estudios de caso recientes en el Reino Unido

Introducción

El estudio en el que se basa este artículo fue llevado a cabo por Ernst & Young, consultores de dirección, para el Departamento de Empleo del Reino Unido en 1994/95. Analizamos la información financiera y sobre clientes y entrevistamos a los directivos pertinentes para preparar estudios de caso sobre el uso del AAF por parte de tres Consejos de Formación e Iniciativas (Training and Enterprise Councils, TEC) y las organizaciones de las que éstos se servían para impartir la formación. Los TEC son, técnicamente, empresas privadas que trabajan mediante contrato con la Administración central para prestar, a través de una red de subcontratistas, los siguientes servicios básicos:

- formación para clientes jóvenes y desempleados de edad más avanzada, a fin de que obtengan nuevas cualificaciones y empleo;
- apoyo a pequeñas empresas ya existentes o de nueva creación para fomentar su desarrollo y competitividad;
- promoción de los vínculos entre educación y empresa para mejorar su contribución mutua.

En la práctica, las actividades de los TEC suelen financiarse con fondos de la Administración central, ayudas de la Comisión Europea y su propio excedente acumulado.

La composición del alumnado participante en los programas de AAF de los tres TEC estudiados era, en términos generales, similar a la de los programas convencionales, con la salvedad de que había entre un 5 % y un 10 % más de desempleados de larga duración y de mujeres reincorporadas al mercado de trabajo.

El informe sobre nuestro estudio incluía una guía para los TEC sobre el uso del AAF, utilizable también por otras organizaciones relacionadas con el aprendizaje. El informe, titulado "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs", de Danny Beeton, se publicó como nº 53 de la colección de estudios del Departamento de Empleo, en junio de 1995¹.

Para los fines del estudio, el Aprendizaje Abierto y Flexible se definió de la siguiente manera:

- el AAF puede abarcar enfoques de aprendizaje *convencionales*, como los programas basados en textos, el material audiovisual, el aprendizaje experimental o las clases teóricas, en la medida en que éstos puedan ofrecerse en un formato abierto y flexible, es decir, que permita a los alumnos utilizarlo cuando lo decidan, y enfoques *nuevos*, como los ligados a las nuevas tecnologías, por ejemplo CD-ROM o video interactivo. En la práctica, la inflexibilidad relativa de las clases teóricas y del aprendizaje experimental hacen a éstos menos adecuados para el AAF;
- la combinación concreta de los enfoques está determinada por las necesida-



des, preferencias y características del alumno;

- los alumnos trabajan en el lugar que prefieren, en el orden que eligen y empleando los recursos y métodos que consideran más útiles;
- los alumnos “contratan” unos objetivos, un contenido y una oferta de aprendizaje.

El AAF excluye fundamentalmente los cursos convencionales, compartimentados e impartidos en un aula.

En el presente artículo se exponen sucesivamente y de forma más pormenorizada:

- los beneficios potenciales del AAF;
- las circunstancias en las que es más probable que el AAF sea una alternativa rentable a los métodos de aprendizaje convencionales;
- las circunstancias en las que es menos probable que el AAF sea rentable;
- lo que puede hacerse para hacer realidad las posibilidades del AAF, incluso en el caso de los clientes y objetivos para los que no es en principio la opción más idónea;
- nuestras conclusiones sobre el posible valor del AAF en la oferta de métodos de aprendizaje y sobre el modo de sacarle el mayor provecho.

Los beneficios potenciales del AAF

Observamos que las organizaciones que aplican programas de AAF pueden obtener los beneficios siguientes:

- reducción de costes;
- mejora de resultados;
- mejora de la infraestructura local de aprendizaje.

Se observa que el AAF reduce los *costes unitarios* de la educación y formación. En el estudio se citan los ejemplos siguientes:

reducción de los costes por cliente, hasta el punto de que fue posible encumbrar al personal tareas adicionales. En los estudios de caso se comprobaron ahorros de entre 130 y 740 libras por cliente, incluso durante el primer año, en el que se incurre necesariamente en costes de desarrollo. Estos ahorros representan entre un 12 % y un 51 % de los costes por cliente en un programa de aprendizaje convencional;

reducción de los costes por puesto de trabajo (es decir, por cada puesto al cual se incorporaron, a tiempo completo o parcial, alumnos que antes estaban desempleados o que se reincorporaban al mercado de trabajo). Así, se ahorraron entre 280 y 6.650 libras por puesto de trabajo (entre un 6 % y un 80 %) en comparación con los programas de aprendizaje convencional;

reducción de los costes por cada “resultado positivo” obtenido (es decir, por cada incorporación al empleo por cuenta ajena, al trabajo por cuenta propia o a la educación complementaria). En uno de los estudios de caso se observó que la organización correspondiente conseguía ahorros de 5.117 libras (un 60 %) por cada resultado en comparación con el aprendizaje convencional;

reducción de los costes de la obtención de las cualificaciones. Según estimaciones de determinadas organizaciones estudiadas, sus clientes de AAF obtenían cualificaciones profesionales a un coste entre 500 y 3.000 libras menor que el de los programas de aprendizaje convencionales;

reducción de los costes ligados al envío repetido de los desempleados a entrevistas de evaluación y orientación, en la medida en que el AAF amplía sus posibilidades de conseguir un empleo.

Llegamos a la conclusión de que estos ahorros aumentarían probablemente después del primer año, una vez efectuados los gastos de desarrollo y contando con el incremento del número de clientes y con la imputación más amplia de los gastos generales del programa de AAF.

He aquí, de forma resumida, nuestras conclusiones:

- el AAF parece reducir los costes por cliente entre un 10 % y un 50 % en el primer año, a pesar de los gastos derivados del desarrollo de una infraestructura local de AAF;

- mejora la eficacia, en la medida en que aumenta el número de alumnos que obtienen una cualificación o un empleo. De este modo, el coste por cualificación (en el caso de las cualificaciones más solicitadas) era de 500 a 3.000 libras menor y el coste por puesto de trabajo, de un 5 % a un 30 % menor que con los métodos de aprendizaje convencionales;

- el AAF mejora la infraestructura local de aprendizaje al ampliar la red de entidades de formación, a las que se anima a participar en la elaboración de nuevos materiales y programas de formación, a llegar a nuevos grupos, a aplicar nuevos métodos de financiación, a especializarse en materias especialmente dominadas y a compartir materiales, orientación, apoyo y asesoramiento.



Nuestro estudio indica que el AAF pude mejorar la eficacia de la educación y formación de los modos siguientes:

- ❑ mayor penetración entre los grupos objetivo, incluidos los desempleados de larga duración y las mujeres reincorporadas al mercado de trabajo. Por ejemplo, una de las organizaciones estudiadas informó de que el 47 % de sus clientes de AAF eran desempleados que llevaban más de doce meses en esta situación, mientras que el porcentaje equivalente en el programa de formación convencional era de un 41 %;
- ❑ reducción de las tasas de abandono de los cursos. En una de las organizaciones estudiadas, esta tasa fue sólo del 5,5 %. En otra fue únicamente del 10 %, frente al 38,5 % entre los clientes de aprendizaje convencional. Es posible que estas reducciones se deban a la mayor flexibilidad de los clientes de AAF para elegir las materias, lo cual les anima a indagar de antemano sus oportunidades, con el aumento correspondiente de su implicación y motivación;
- ❑ aumento del porcentaje de clientes que consiguen un empleo por cuenta ajena, que empiezan a trabajar por cuenta propia o que se incorporan a la educación complementaria. El 57 % de los clientes de AAF de una de las organizaciones consiguieron un empleo, frente al 20 % de los clientes de programas de aprendizaje convencionales;
- ❑ aumento del porcentaje de clientes que obtienen una cualificación.

Observamos que la introducción de opciones de AAF desarrolla la infraestructura de aprendizaje local en los siguientes aspectos:

- ❑ ayuda a las organizaciones pagadoras de los gastos de educación y formación a influir en las entidades de formación y en las propias empresas locales con vistas a la mejora de las posibilidades y los resultados del aprendizaje a largo plazo. Por ejemplo, en los casos estudiados se estimulaba a estas entidades a participar en el desarrollo de nuevos materiales y métodos de aprendizaje, a captar a nuevos grupos de clientes y a aplicar nuevos

sistemas de financiación. La influencia era tanto mayor cuanto que el AAF mejoraba su disposición ante las organizaciones locales de financiación/coordinación; en la medida en que les permitía trasladar a los alumnos una parte sustancial de las tareas administrativas ligadas a la educación y formación;

- ❑ promoción de objetivos de aprendizaje de nivel superior, en especial los relacionados con el fomento de un mayor compromiso individual con el aprendizaje, y flexibilización del acceso al aprendizaje;
- ❑ aumento de las oportunidades locales de aprendizaje, con la ayuda consiguiente a la reducción del desempleo local, a la elevación de los ingresos locales y al logro de los objetivos nacionales de educación y formación;
- ❑ agrupación de las entidades de formación para compartir conocimientos y materiales, lo cual les permite especializarse en las áreas que mejor dominan y ofrecer, en consecuencia, alternativas más rentables a las organizaciones responsables de la financiación.

No se encontraron pruebas de que la introducción de programas de AAF restara rentabilidad a los programas de aprendizaje locales convencionales al privarlos de alumnos; algo que cabía esperar dado que el AAF era especialmente atractivo para alumnos que, de entrada, no hubieran participado en ningún programa convencional.

Situaciones en las que el aprendizaje abierto y flexible es más apropiado

Llegamos a la conclusión de que el AAF es más rentable para:

- ❑ los alumnos que presentan las siguientes características: están desempleados pero se sentirían incómodos participando en un programa de formación masivo, tienen un empleo y quieren actualizar sus competencias profesionales fuera de las horas de trabajo normales, o simplemente no tienen acceso a una entidad de formación local adecuada. Los trabajadores



por cuenta propia se muestran también inclinados por el AAF, en la medida en que no tienen que renunciar a una parte de sus ingresos si pueden aprender fuera del horario de trabajo normal;

- los alumnos cuyo objetivo de aprendizaje es prepararse rápidamente para aprovechar una oportunidad de empleo local específica, que sólo quieren estudiar unidades para obtener una cualificación profesional completa, o que desean estudiar para obtener una cualificación de nivel medio o superior. Los trabajadores manuales aceptan favorablemente el AAF en la medida en que les ofrezca un acceso más rápido a la formación;
- los casos en los que ya existe una infraestructura de AAF, integrada, por ejemplo, por una entidad de formación y un centro de recursos de aprendizaje abierto.

Situaciones en las que el aprendizaje abierto y flexible es menos apropiado

Llegamos a la conclusión de que la probabilidad de hacer realidad los beneficios potenciales del AAF es menor en los siguientes casos:

- clientes con las características siguientes: los que se incorporan de nuevo al aprendizaje o tienen dificultades al respecto y, por consiguiente, pueden necesitar el apoyo habitual en los programas de aprendizaje convencionales;
- clientes cuyo objetivo de aprendizaje es estudiar para obtener cualificaciones de nivel inferior, o que están desempleados pero necesitarían largos períodos de experiencia práctica para obtener una cualificación completa, o interesados en realizar un estudio intensivo para introducir un cambio en la carrera;
- situaciones en las que no existe ya una infraestructura de AAF. Según las observaciones hechas, el coste del desarrollo de programas de AAF a falta de una infraestructura local adecuada puede llegar a 18.000 libras el primer año (120 libras por cliente), cifra que, de acuerdo con las informaciones de los TEC estudiados, es comparable a la que implica la puesta

en funcionamiento de los programas de aprendizaje convencionales y disminuye rápidamente en los años siguientes (la implantación de los programas estudiados era demasiado reciente para estudiar la evolución de este parámetro).

La financiación de los programas de AAF plantea problemas concretos. Por ejemplo, cuando está vinculada a la obtención de determinados resultados, el programa de AAF puede fracasar si los clientes no desean tanto obtener una cualificación como estudiar unidades concretas del mismo. Asimismo, cuando la financiación está ligada al número de semanas de formación, puede resultar difícil demostrar a la organización financiera que los clientes han estudiado un mínimo de horas por semana.

Los programas de AAF se ofrecen a través de dos mecanismos básicos: oferta directa por parte de una entidad de formación, o sistema de "créditos" que permite a los clientes elegir la entidad correspondiente. Comprobamos que ambos enfoques son eficaces.

Ejecución del aprendizaje abierto y flexible

Nuestros estudios de caso nos llevaron a la conclusión de que, para rentabilizar al máximo el AAF, han de tenerse en cuenta los aspectos siguientes:

- el AAF debe combinar tres elementos básicos: i) un conjunto de materiales, ii) experiencia práctica y iii) apoyo tutorial. La combinación concreta debe depender de la naturaleza del curso previsto. Por ejemplo, simplemente un conjunto de materiales puede ser apropiado para el estudio de una materia técnica, mientras que la formación en el campo de los vehículos pesados habrá de centrarse en la experiencia práctica (en la medida en que ésta se pueda ofrecer de manera flexible);
- así como siguen siendo inexcusables las tareas de evaluación y orientación, en los programas de AAF no es necesario ofrecer viajes, ayudas de subsistencia ni servicios de custodia de los niños, porque, por definición, permiten a los clientes estudiar en el lugar y el momento convenientes;



"El nivel de apoyo que los directores prestan a los alumnos suele ser más importante para el éxito del programa de AAF que la calidad o la naturaleza del conjunto de materiales o del equipo (...)".

- por razones de costes, el elemento práctico de los programas de AAF no puede ser completamente flexible. Un aprendizaje completamente "abierto y flexible" podría ser irrealista;
- para mejorar su eficacia y sus resultados, el AAF debe ofrecerse como elemento de un servicio o conjunto que incorpore elementos de aprendizaje convencional;
- la eficacia de los programas de AAF aumenta considerablemente cuando se designa un director de los mismos para que suscite el interés de los empresarios locales, obtenga la confianza de los clientes y refuerce su interés en el aprendizaje;
- los centros de educación complementaria tienen más probabilidades de aplicar con éxito el AAF cuando ponen a disposición de sus clientes un centro de aprendizaje abierto. Dada la posibilidad de que muchos de estos clientes necesiten alguna forma de instrucción personal, el aprendizaje a distancia no será, en general, un método apropiado;
- no es necesario hacer publicidad de los programas de AAF ni promoverlos de ningún otro modo; los estudios de caso indican que atraen en todo caso a un número de clientes más que suficiente.

Conclusiones

Llegamos a la conclusión de que el AAF es a menudo un método rentable de aprendizaje que podría ser adoptado de forma generalizada por las organizaciones implicadas en la educación y formación. Nuestros estudios de caso en el Reino Unido indican que permite atender a muchos clientes (aunque no a todos) con menor coste y mejores resultados, y que el desarrollo de estos programas puede significar, además, la introducción de mejoras de mayor alcance en la infraestructura local de educación y formación.

La mejor manera de entender el AAF es concebirlo como una opción que se ofrece junto a los programas convencionales, respaldada por una evaluación y una orientación adicionales y dirigida a los tipos de alumnos idóneos. Los directores de los programas pueden hacer mucho por suscitar el interés de los clientes y el apoyo de los empresarios locales; la inversión en un centro local de aprendizaje abierto parece determinante para el éxito del AAF en general. El nivel de apoyo que los directores prestan a los alumnos suele ser más importante para el éxito que la calidad o la naturaleza del conjunto de materiales o del equipo puesto a disposición de los clientes como los ordenadores.

Bibliografía

- T. Crowley-Bainton**, "Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report", Policy Studies Institute, enero 1995.
- D. Beeton**, "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs", Ernst & Young, junio 1995.
- H. Temple**, "Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning", Hilary Temple Associates, octubre 1995.
- J. Calder y W. Newton**, "A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible Learning", Institute of Educational Technology, Open University, octubre 1995.
- J. Calder y cols.**, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education", Institute of Educational Technology, Open University, agosto 1995.
- A. McCollum y J. Calder**, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography", agosto 1995.



Una mayor disponibilidad de medios tecnológicos, ¿significa para el alumno más posibilidades de elección?

Experiencias del proyecto TeleScopia

El proyecto TeleScopia

TeleScopia, abreviatura de *Transeuropean Learning System for Crossborder Open and Interactive Applications* (Sistema de Aprendizaje Transeuropeo de Aplicaciones Transfronterizas Abiertas e Interactivas), fue un proyecto de un año de duración (de diciembre de 1994 a diciembre de 1995) apoyado por las DG XII, XIII y XXII de la Comisión de las Comunidades Europeas. La dirección corrió a cargo de Deutsche Telekom y su objetivo general era "dar un paso importante en la creación de un mercado común de la formación en Europa con la participación de operadores de telecomunicaciones, ofertores de cursos, universidades e instituciones de formación privadas". Uno de sus aspectos más importantes fue el ofrecimiento a un grupo de ofertores de cursos de una "plataforma técnica flexible" y el análisis de las experiencias que éstos llevaron a cabo: desde la adaptación de los cursos existentes para su realización a través de los componentes de esa plataforma que se eligieran, hasta la realización propiamente dicha con destino a profesionales de toda Europa. La plataforma técnica ofrecía la posibilidad de elegir diversas combinaciones entre las siguientes tecnologías:

- Sesiones de televisión, emitidas vía satélite desde estudios situados en Fran-

cia y en Alemania e interactivas con lugares remotos a través de la RDSI con objeto de conseguir una retroalimentación audiovisual.

- Videoconferencias basadas en la tecnología RDSI, tanto para impartir clases en centros especialmente equipados como para compartir aplicaciones en el marco de tutorías personales.
- Herramientas de comunicación de datos para el uso del correo electrónico y de conferencias informáticas y para conseguir acceso a la World Wide Web a través de Internet.

Además, los ofertores de cursos pudieron utilizar tecnologías más convencionales, como grabadoras y reproductoras de video, ordenadores, fax y teléfono.

El proyecto se estructuró en torno a las aportaciones de tres grupos de participantes: los proveedores de la infraestructura técnica (Deutsche Telekom, Francom/SNE y TechNet Finland), seis ofertores de cursos (Berlitz e IWB en Alemania, UETP-Macedonia en Grecia, UETP-EEE en Finlandia y LaSept/Arte y ENIC en Francia) y un equipo de investigación formado por cinco socios (la Universidad de Twente en los Países Bajos, CTA en Alemania, UETP-EEE y TechNet en Finlandia y el Consorcio Nettuno en Italia). Cada uno de estos socios investigadores trabajó con



Betty Collis

de la Universidad de Twente (Países Bajos), ha participado en numerosos proyectos sobre aplicaciones innovadoras de las tecnologías de la comunicación y de la información en la enseñanza y la formación, tanto en América del Norte como en Europa.

El proyecto TeleScopia supuso la utilización de una plataforma flexible en la realización de cursos de teleaprendizaje transeuropeos. En este artículo se describen sucintamente los seis cursos impartidos en el marco del proyecto, cómo fueron adaptados por sus diseñadores una vez que éstos tuvieron acceso a diversas tecnologías, y asimismo algunas de las conclusiones más importantes respecto a las innovaciones pedagógicas resultantes. En concreto, suele suponerse que una mayor disponibilidad de medios tecnológicos redundaba en una mayor oferta de opciones para el estudiante. En TeleScopia, los cursos resultaron innovadores en sí mismos gracias a la mayor disponibilidad de tecnologías, pero en cada uno de ellos los alumnos tenían pocas posibilidades de elección. A partir de la experiencia del proyecto TeleScopia, se exponen diversas consideraciones sobre el aprendizaje "flexible" en los cursos transeuropeos.

Nota: Este artículo se basa en el informe final de investigación del proyecto TeleScopia, *"Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies"*, (Köhler y Collis, dirs., 1995). Todos los productos TeleScopia que se citan en este artículo se pueden solicitar a I. Dremeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, 53113 Bonn, Alemania. La autora dirigió el componente de investigación del proyecto.

**Tabla 1**

Socios investigadores, proveedores de cursos y objetivos de investigación del proyecto TeleScopia

Socios investigadores de TeleScopia	Objetivos de investigación en todos los cursos	Curso TeleScopia estudiado como caso por el socio investigador	Proveedores de cursos TeleScopia
Universidad de Twente, Países Bajos	- Flexibilidad del aprendizaje y opciones en cuanto a la realización del curso - Costes	Inglés empresarial I Inglés empresarial II Inglés técnico básico Inglés técnico para el sector de telecomunicaciones	Berlitz, Alemania
TechNet, Finlandia	- Cuestiones organizativas	Introducción a las redes	ENIC, Francia
CTA, Alemania	- Colaboración de los alumnos	Control financiero	IWB, Alemania
Consortio Nettuno, Italia	- El problema de la “multiplicidad de lenguas” - Métodos y tecnologías didácticos	(a) Gestión de la innovación; (b) Griego como lengua extranjera	(a) LaSept/Arte, Francia b) UETP-Macedonia, Grecia
UETP-EEE, Finlandia	- Tutorías	Gestión del medio ambiente	UETP-EEE, Finlandia

“¿Cómo puede la tecnología favorecer una realización más flexible de los cursos? (...) ¿y qué hay de los costes?”

uno o dos ofertores de cursos durante todo el proyecto, según la metodología del estudio de casos, y se responsabilizó además de uno o dos temas de investigación usando como fuente de datos los estudios de caso. La Universidad de Twente se ocupó de la coordinación general y de la gestión de los aspectos de investigación del proyecto. La tabla 1 muestra las distintas agrupaciones de socios investigadores y proveedores de cursos del proyecto, así como los temas de investigación asignados a cada uno de aquéllos (tabla 1).

La “flexibilidad” como principal enfoque de investigación

¿Qué enfoque de investigación eficaz debe seguir un proyecto transnacional cuyo objetivo es demostrar ciertos aspectos de la educación a distancia basada en las telecomunicaciones, es decir, del teleaprendizaje? Por su propia naturaleza, los proyectos de demostración en este campo implican la utilización de tecnologías desconocidas para muchos de los participantes, así como una gran complejidad

organizativa, dado el elevado número de participantes: ofertores de cursos, instituciones de enseñanza de distintos países, proveedores de la infraestructura de telecomunicaciones y especialistas en enseñanza. Desde el principio del proyecto, los participantes estuvieron de acuerdo en que no se haría una evaluación propiamente dicha de los cursos TeleScopia y de sus ofertores, sino un análisis de los cursos en sí, con objeto de conseguir información sobre cuestiones de amplio alcance que fuesen importantes para los responsables del diseño y suministro de cursos de formación en toda Europa. Por tanto, la metodología de investigación elegida no fue la de evaluación, sino la de “colaboración reflexiva” entre los participantes en el proyecto (Collis y Vingerhoets, 1995).

Ahora bien, toda reflexión necesita un objetivo. Los participantes del proyecto TeleScopia decidieron aprovechar la oportunidad para examinar más de cerca la hipótesis habitual de que la tecnología puede hacer la formación más flexible, al ofrecer a los alumnos más posibilidades de elegir cuándo, dónde y qué aprender. ¿Es realmente así? Si se facilita a los ofertores de cursos el acceso a una serie



de modernas tecnologías, ¿ofrecerán ellos, a su vez, mayores posibilidades de elección a sus alumnos que si utilizan tecnologías y métodos de realización tradicionales? (Collis, Vingerhoets y Moonen, 1995). ¿Qué opciones consideran o no los ofertores de cursos? ¿Qué opciones serían difíciles de ofrecer, independientemente de la tecnología disponible?

Para ahondar en la relación existente entre la mayor disponibilidad de medios tecnológicos y un supuesto aprendizaje más flexible, los investigadores del proyecto TeleScopia decidieron centrarse directamente en el aspecto de la flexibilidad. ¿Qué significa en realidad y qué implica ofrecer "cursos más flexibles"? ¿Cómo puede la tecnología favorecer una realización más flexible de los cursos? Si los ofertores de cursos tienen acceso a una gran variedad de tecnologías, ¿ofrecerán realmente cursos más flexibles a sus clientes potenciales? En particular, ¿qué ocurre con la "flexibilidad pedagógica"? ¿Puede una potente plataforma técnica, convenientemente respaldada por un proyecto, estimular ejemplos innovadores de diseño pedagógico? Por último, ¿qué hay de los costes? ¿Será demasiado costoso aplicar todas estas ideas sobre flexibilidad e innovación pedagógica fuera del ámbito de un proyecto? En relación con la flexibilidad, se plantearon tres temas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales dimensiones de la *transición del aprendizaje fijo al aprendizaje flexible* en el caso de la formación europea?
2. ¿Qué factores relativos a los tutores, los ofertores de cursos, los alumnos, las empresas en las que éstos trabajan, las tecnologías, la organización de la enseñanza, el material didáctico, los costes, la cultura o los aspectos sociales o legislativos son críticos en el sentido de limitar o, por el contrario, fomentar esa *transición*?
3. ¿Cómo pueden contribuir eficazmente las diferentes aportaciones de la telemática, en especial las metafóricas "aulas virtuales", los "contactos ampliados" y los "grupos de aprendizaje cooperativo" a la *transición* mencionada?

Obtención de datos

Para abordar estos tres grandes temas, los investigadores trabajaron en estrecha colaboración con los ofertores de cursos durante todo el proyecto, con el fin de identificar sus ideas y opiniones, no sólo mediante cuestionarios y otros instrumentos, sino también a través de entrevistas y discusiones informales. En varias ocasiones se estableció contacto con los alumnos de los cursos, a quienes se entregaron cuestionarios. Además, a través de entrevistas y de otros instrumentos de recopilación de datos, se obtuvieron las opiniones de los tutores locales. Se analizaron asimismo el material elaborado por los alumnos y las transcripciones de sus conversaciones electrónicas. En definitiva, se obtuvo una gran variedad de datos (ver los estudios de caso en los informes publicados por Collis y por Köhler en 1995). Su análisis completo puede verse en el informe final de los aspectos de investigación del proyecto (Köhler y Collis, 1995).

¿Cómo podrían resumirse las reflexiones surgidas de tales interacciones? A continuación se describen algunas de las principales conclusiones. En concreto, se exponen las ideas relacionadas con los tres temas de investigación que fueron tomando forma en el proyecto a medida que se efectuaba la síntesis de los datos.

¿Cuáles son las principales dimensiones de la *transición del aprendizaje fijo al aprendizaje flexible* en el caso de la formación europea?

En primer lugar, ¿qué sucedió en los cursos TeleScopia una vez que se pusieron a disposición de sus ofertores las distintas tecnologías? ¿Se obtuvo una mayor variedad pedagógica?

Tomando como base el tiempo que los alumnos emplean proporcionalmente en siete categorías de actividades de aprendizaje, se indica en la tabla 2 un perfil general de los cambios pedagógicos que se produjeron.

Ante todo, los cursos TeleScopia siguieron siendo "cursos". No hubo una verdadera intención de apartarse de la concepción

"(...) los cursos TeleScopia siguieron siendo "cursos". No hubo una verdadera intención de (...) pasar a una oferta de módulos apropiados para el aprendizaje just-in-time en el lugar de trabajo (...)"

"(...) no parece que los cursos TeleScopia ofrecieran realmente a sus clientes flexibilidad didáctica."

**Tabla 2**

Cambios en el perfil de los cursos TeleScopia en función de una estimación del tiempo empleado por el alumno en la realización de siete actividades didácticas, y tecnologías incluidas en los cambios

Actividad didáctica y grado de cambio relacionado con la tecnología	Berlitz	ENIC	IWB	LaSept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. Presentación del material por el instructor mediante clases o exposiciones	Ningún cambio: no hay presentación por el instructor	Cambio: no sólo es posible presencialmente, sino también por video bidireccional RDSI	Ningún cambio: no hay presentación por el instructor	Ningún cambio	Ningún cambio: no hay presentación por el instructor	Ningún cambio: no hay presentación por el instructor
2. Contacto directo entre el alumno y el instructor (aparte del relacionado con la devolución de las tareas asignadas)	Cambio: continuo a través del correo electrónico	Cambio: continuo a través del correo electrónico y el teléfono	Cambio: intenso al compartir aplicaciones (a través de las conferencias vía RDSI y entre terminales)	Ningún cambio	Ningún cambio	Possible cambio, por correo electrónico enviado a través de la WWW
3. Discusiones de grupo entre alumnos	Cambio: aprovechados en distinta medida por algunos alumnos a través de las conferencias informáticas	Possible cambio: podían darse durante las sesiones de grupo presenciales mantenidas con los tutores locales	Ningún cambio	Cambio: se convirtieron en el objetivo de las sesiones de video bidireccional (televisión interactiva)	Ningún cambio	Cambio: en curso, a través de las funciones de foros virtuales de la WWW y, en menor medida, de las sesiones de video bidireccional
4. Autoestudio por el alumno mediante lectura o interacción con material didáctico	Algún cambio: parece integrado en los ejercicios de los alumnos (ver más abajo)	Ningún cambio: se puede disponer de textos y cintas de video con presentaciones de los temas ya preparadas	Ningún cambio: textos	Cambios: traducción de los textos y cintas de video	Cambios: traducción de los textos; utilización de programas de difusión (también disponibles en cinta de video)	Cambios: textos accesibles a través de la WWW, no sólo los señalados por el instructor, sino además, cualesquiera otros
5. Realización individual de ejercicios o trabajos	Importante cambio: entrega de ejercicios y envío de respuestas en un entorno de conferencia informática	Ningún cambio: ejercicios en material impreso	Importante cambio: muchos de los ejercicios se realizan en un entorno informático	Ningún cambio	Algunos cambios: entrega de ejercicios por fax	Ningún cambio
6. Trabajo en equipo (proyectos o tareas)	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Cambio: gran cantidad de trabajo en equipo como preparación de las sesiones en video bidireccional	Ninguno	Cambio: gran cantidad de trabajo en equipo en virtud de las sesiones en video bidireccional
7. Exámenes o evaluaciones (aparte de la realización de las tareas asignadas)	Ninguno	?	Ninguno	?	Ninguno	Ninguno



ción de curso como unidad de aprendizaje bien definida y pasar a una oferta de módulos apropiados para el aprendizaje *just-in-time* en el lugar de trabajo, cada vez más reivindicado como enfoque del aprendizaje permanente (ver, por ejemplo, el trabajo de Barker sobre Sistemas de Apoyo al Rendimiento de los Trabajadores (EPSS) como entornos de apoyo al aprendizaje en el puesto de trabajo, publicado en 1995 en una edición especial de una revista de formación). Los cursos TeleScopia siguieron siendo cursos, configurados como tales por sus ofertores y así percibidos asimismo por los alumnos. Su parecido con los cursos presenciales "tradicionales" fue, posiblemente, más patente en los casos de la ENIC y de LaSept/Arte; los de Berlitz y UETP-Macedonia, así como el del IWB (con la experiencia adicional de las tutorías individuales), estuvieron quizás más cerca de los "cursos de enseñanza a distancia tradicionales". El curso de la UETP-EEE fue el más innovador desde el punto de vista de la estructura. Una vez introducidos los cambios en los cursos, los participantes tenían pocas posibilidades de elección: el cambio ya estaba hecho y se daba por sentado que todos los alumnos debían adaptarse a él.

Así pues, aun cuando el incentivo de la variedad de tecnologías -y el del propio proyecto- permitió la incorporación de nuevas características didácticas, no parece que los cursos TeleScopia ofrecieran realmente a sus clientes flexibilidad didáctica.

Con todo, tanto los alumnos como los ofertores de los cursos y los tutores seguían considerando relevante la flexibilidad. A partir de los datos obtenidos en nuestras entrevistas y cuestionarios, y volviendo a reflexionar sobre las numerosas dimensiones teóricamente identificadas como relevantes para el aumento de flexibilidad de la formación (el trabajo de Collis, Vingerhoets y Moonen publicado en 1995 incluye un análisis de 26 de ellas, realizado a partir de la información obtenida), llegamos a identificar siete de ellas como las más importantes para los alumnos, por ofrecerles un enfoque más flexible de participación en los cursos. Queremos insistir en que **más flexible** significa ofrecer al alumno, antes del curso o durante éste, la posibilidad de

Tabla 3

Dimensiones de la participación en los cursos en las que sería especialmente deseable ofrecer al alumno distintas opciones

SITUACION ACTUAL (APRENDIZAJE FIJO): el ofertor del curso decide de antemano la presentación de esa dimensión en el curso	SITUACION FUTURA DESEADA (APRENDIZAJE MAS FLEXIBLE) Opciones que se recomienda ofrecer al alumno
1. El ofertor del curso determina el enfoque de la organización social del curso, es decir, su orientación a la clase o al grupo ("aula remota") o bien al individuo (tipo "enseñanza a distancia por correspondencia").	1. Ofrecer opciones: (a) ¿Prefiere el alumno formar parte de un grupo y participar con otros en el curso o (b) prefiere trabajar de forma individual, sin tener la sensación de tener "compañeros"?
2. El ofertor del curso elige el programa, establece el orden de los temas y decide las actividades didácticas	2. Ofrecer opciones: (a) ¿Desea el alumno que el proveedor le especifique el programa, su orden y las actividades didácticas o (b) prefiere tomar sus propias decisiones al respecto?
3. El ofertor del curso decide el material didáctico	3. Ofrecer opciones: software educativo, recursos distribuidos a través de la World Wide Web, recursos de videoteca o bases de datos multimedia.
4. El ofertor del curso determina la forma o formas en que se desarrollará la interactividad del alumno durante el curso	4. Ofrecer opciones: (a) ¿Prefiere el alumno la interacción humana realista, en tiempo real?; (b) ¿prefiere la interacción humana por escrito, asincrónica, que le permita reflexionar sus comentarios y enviar las respuestas cuando desee?, o (c) ¿prefiere la interacción cognitiva con un programa informático convenientemente diseñado u otro tipo de material didáctico distinto de la comunicación personal?
5. El ofertor del curso decide la plataforma técnica del mismo	5. Ofrecer al alumno la posibilidad de elegir entre tres plataformas principales (o una combinación de las mismas): (a) plataforma "doméstica", con televisión, teléfono, grabadora y reproductora de video y, quizás, un ordenador de mesa; (b) plataforma de red informática, con acceso a correo electrónico, quizás a recursos de conferencia informática y también a la World Wide Web a través de Internet, y (c) plataforma de video interactivo, quizás a través de RDSI o ATM, que permita la comunicación audiovisual bidireccional y, quizás, la compartición de aplicaciones
6. El ofertor del curso decide la lengua que se utilizará durante el curso	6. Ofrecer al alumno la posibilidad de elegir la lengua de (a) los temas, (b) la comunicación asincrónica, (c) la interacción audiovisual bidireccional en tiempo real, y (d) los contactos personales
7. El ofertor decide si el curso se impartirá a distancia en su totalidad o bien combinará enseñanza a distancia y presencial	7. Ofrecer opciones al alumno: (a) ¿desea realizar todo el curso "a distancia", o (b) quiere una combinación de aspectos a distancia y de autoestudio con sesiones presenciales?

**Tabla 4**

Factores que limitan la posibilidad de ofrecer opciones a los alumnos

Principales limitaciones de la flexibilidad	Principales factores relacionados con esas limitaciones
La flexibilidad no es gestionable...	<ul style="list-style-type: none"> - Tutores (o instructores): por razones de tiempo y también cognitivas, si el número de alumnos crece no pueden atender a una enseñanza individualizada
La flexibilidad no es aceptable...	<ul style="list-style-type: none"> - Los ofertores de cursos carecen del tiempo o los recursos necesarios para prever las combinaciones de opciones que pueda elegir un alumno y ofrecer un curso integral y de calidad que las refleje
La flexibilidad no es factible...	<p>En términos de reconocimiento del curso, no es posible prever una gran variedad de opciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cultura de la que forma parte el alumno no es proclive a la elección por parte de éste, sino que atribuye al ofertor del curso la responsabilidad de adoptar ciertas decisiones respecto a la oferta
La flexibilidad no es realista...	<p>Es posible que cada combinación de opciones obligase a rediseñar el curso; no es probable que se den economías de escala. Las implicaciones técnicas y de personal que supone la multiplicidad de posibilidades de elección son mucho más costosas de lo que podría soportar cualquier ofertor de cursos</p> <p>Ofrecer flexibilidad al alumno puede requerir un planteamiento imaginativo y creativo del nuevo diseño de los cursos, que queda fuera del alcance de muchos ofertores (hay muy pocas personas innovadoras)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciertas combinaciones de opciones son incompatibles por su propia naturaleza (si un alumno prefiere trabajar a su ritmo, eligiendo su propio programa y el orden del mismo, no puede pretender también tener interactividad en tiempo real a través de videoconferencias con otros "compañeros de clase"; y si elige trabajar en una lengua que no sea la de los demás participantes, no puede pedir más énfasis en la interactividad humana, sea en tiempo real o asincrónica)

elegir en relación con una determinada dimensión. La tabla 3 muestra esas siete dimensiones, así como las opciones que ofrecerían más posibilidades a los alumnos (tabla 3).

Es interesante observar que, con pocas excepciones, los alumnos no disfrutaron de tales posibilidades de opción. Las dimensiones mencionadas, establecidas por los proveedores, eran fijas. La única opción que cabía al participante era no seguir algún aspecto del curso, como las sesiones de vídeo en tiempo real, pero esto no estaba previsto en el propio diseño del curso: presumiblemente, no seguir una sesión significaba perderse algo que se suponía que formaba parte del mismo.

Había excepciones. De hecho, los cursos TeleScopia ofrecían a los participantes algunas posibilidades de opción específicas, entre las que cabe citar las siguientes:

- en el IWB, los alumnos, de acuerdo con los tutores, podían dirigir la elección de sus actividades didácticas;
- en UETP-Macedonia podían elegir el canal de comunicación (fax, teléfono o conferencia informática), así como el método para recibir las emisiones audiovisuales elaboradas para el curso (por satélite o a través de cintas de vídeo enviadas por correo);
- en la UETP-EEE, tenían la posibilidad de acceder a material didáctico adicional mediante conexiones a la WWW y, en cierta medida, de elegir el orden de los temas, al hallarse éstos disponibles en todo momento a través de la WWW;
- en LaSept/Arte y en UETP-Macedonia, podían elegir el idioma -entre tres- en que deseaban recibir el material impreso y, en el caso de LaSept/Arte, el material de vídeo, y
- en la UETP-EEE podían utilizar el material en su lengua materna para trabajar con los tutores locales.

La mayoría de los alumnos de TeleScopia disfrutaban de flexibilidad temporal (libertad de comunicación a lo largo del día o de la semana) en cuanto a sus respuestas. En la mayor parte de los casos, po-



dían elegir el momento de enviar la respuesta o de hacer una pregunta asíncrona por correo electrónico, conferencia informática, foro virtual o fax, una vez que se dispuso de la plataforma Variation 2 de Computer Networks (en uno de los cursos era posible hacerlo también por fax). Con todo, la flexibilidad temporal estaba limitada por las decisiones sobre ritmo y sobre secuencia impuestas por el proveedor del curso.

Por otra parte, los cursos ofrecían desde el principio a los participantes una cierta flexibilidad espacial, con variantes que iban desde la forma extrema del curso de la UETP-Macedonia hasta las opciones vinculadas a una ubicación concreta en el caso de los cursos de la ENIC y de LaSept/Arte. Esta flexibilidad espacial, estaba limitada, no obstante, en los cursos que exigían la utilización del vídeo bidireccional, al menos durante el desarrollo de las actividades, ya que los participantes tenían que desplazarse al lugar donde se encontrase el soporte técnico. Así ocurría en los cursos de Berlitz, la ENIC, la UETP-EEE, LaSept/Arte y el IWB. Con todo, la frecuencia con que se utilizaba el vídeo y se compartían las aplicaciones variaba según su importancia como componentes de la mecánica del curso, la cual variaba desde la escasa integración que tenían en Berlitz hasta su papel como principal método para impartir clases en la ENIC.

La flexibilidad relativamente escasa en cuanto a la satisfacción de las preferencias de los alumnos por unas u otras opciones de participación no se debe interpretar como una crítica a los proveedores de cursos TeleScopia. Estos tuvieron que responder con gran rapidez una vez que se puso en marcha el proyecto de un año de duración y había poco tiempo para rediseñar un curso de forma que previese, de antemano, opciones básicas para los participantes. El curso de la UETP-EEE fue el único de "nueva" creación para TeleScopia, si bien se basaba asimismo en la experiencia anterior con los materiales básicos y en la decisión, anterior a TeleScopia, de adoptar la WWW como plataforma. Esta última ofrece, entre sus principales ventajas, una flexibilidad intrínseca, ya que permite elegir lo que se quiere leer y con lo que se quiere interactuar.

Tabla 5 Relación entre las opciones relativas a la plataforma técnica y las opciones didácticas

Plataforma técnica	Ofrece más posibilidades de sentirse parte de un grupo o clase	Ofrece más posibilidades de contacto personal con el instructor o el tutor	Ofrece más posibilidades de participar en actividades didácticas en colaboración	Ofrece más posibilidades de innovación en el programa del curso y en su desarrollo
Plataforma "doméstica": televisión, grabadora y reproductora de video, teléfono	*P ?	P?	P -	P+
Plataforma de redes informáticas: acceso a CMC y a WWW	P?	P+	P?	P+
Plataforma de vídeo bidireccional	P+	P ?	P -	P?

Símbolos: "P+" indica que existe un gran potencial y que ya hay experiencias que han demostrado sus buenos resultados (tanto en el ámbito del proyecto TeleScopia como en otros casos). "P?" significa que el potencial existe, pero hay obstáculos fundamentales que se oponen a su realización en la práctica; esas barreras, como se ha mencionado anteriormente, consisten, sobre todo, en limitaciones de coste y humanas. "P-" indica que existe un escaso potencial para esa combinación de plataforma y enfoque educativo: sería demasiado difícil y costoso llevarla a la práctica.

Sin una plataforma técnica como la WWW y un diseño del curso que prevea desde el principio opciones para los alumnos, es extremadamente difícil ofrecer esa posibilidad de elección más tarde. Ante la pregunta: "Una mayor disponibilidad de medios tecnológicos, ¿significa un aprendizaje más flexible?", habría que responder: "Sólo en algunos casos y con ciertos medios". En el apartado siguiente analizamos algunas de las principales razones de esta conclusión.

¿Qué factores relativos a los tutores, los ofertores de cursos, los alumnos, las empresas en las que éstos trabajan, las tecnologías, la organización de la enseñanza, el material didáctico, los costes, la cultura o los aspectos sociales o legislativos son críticos en el sentido de limitar o, por el contrario, fomentar la transición del aprendizaje fijo al aprendizaje flexible?

Las restricciones temporales fueron el principal obstáculo para el rediseño de los cursos con el fin de ofrecer a los alum-

"(...) más flexible significa ofrecer al alumno, antes del curso o durante éste, la posibilidad de elegir en relación con una determinada dimensión."

(...) ciertos tipos de plataforma tecnológica pueden resultar especialmente útiles para determinados tipos de flexibilidad y no para otros (...)



nos más opciones, especialmente en cuanto a las siete dimensiones mencionadas en la tabla 3. En muchos casos no era posible ampliar, sin más, las opciones como el menú de una cafetería, sino que habría sido preciso rediseñar todo el curso e, incluso, revisar su concepto. Por ejemplo, un curso como el de la ENIC, que prevé los contactos entre los alumnos, tanto personales como mediante videoconferencia, no puede reestructurarse "sencillamente" para ofrecérselo al alumno que desea un enfoque personalizado que le permita elegir las materias y el orden en que desea abordarlas en su propia lengua (distinta del francés) y que dispone sólo de una plataforma tecnológica "doméstica".

¿Qué factores impiden ofrecer a los alumnos opciones en cuanto a su participación en el curso aun contando con una serie de modernas tecnologías? De la experiencia de TeleScopia y, más en general, de otras varias se deduce que los más importantes son los costes y las limitaciones humanas. En la tabla 4 se representan los factores que se identificaron en los cursos TeleScopia como especialmente importantes.

De este modo, al deseo de presentar a los alumnos una oferta de cursos más flexible se opone la existencia de importantes limitaciones, por mucho que se disponga de modernas tecnologías. Esas limitaciones no son nuevas, pero en todo caso hay que rechazar la nueva "opinión" de que una "plataforma técnica flexible" pueda reducirlas en su mayor parte, sean humanas u organizativas.

Por lo demás, es cierto que una plataforma técnica flexible puede hacer ciertas opciones más factibles para el alumno. En el apartado siguiente nos centramos en ello.

¿Cómo pueden contribuir eficazmente las diferentes aportaciones de la telemática, en especial las metafóricas "aulas virtuales", los "contactos ampliados" y los "grupos de aprendizaje cooperativo" a la transición del aprendizaje fijo al aprendizaje flexible?

Aun cuando sería imposible ofrecer a los alumnos, simultáneamente, una amplia gama de opciones sobre el desarrollo del

curso, el análisis del proyecto TeleScopia revela que hay ciertas prometedoras posibilidades de aumento de la flexibilidad al respecto. El ofertor de un curso que no pueda ofrecer una gran variedad de opciones podrá, al menos, considerar algunas de ellas y mostrarse más riguroso en sus afirmaciones de que ofrece formación "flexible", indicando concretamente los aspectos a los que se refiere, dadas las tecnologías disponibles. En la tabla 5 se resumen varias observaciones del proyecto TeleScopia que remiten a una posible relación entre los tipos de tecnologías disponibles y ciertos tipos de flexibilidad en los cursos. Según la opinión de los ofertores de cursos, alumnos, tutores e investigadores del proyecto TeleScopia, ciertos tipos de plataforma tecnológica pueden resultar especialmente útiles para determinados tipos de flexibilidad y no para otros (tabla 5).

Otras reflexiones

Tras un año de intensa dedicación al proyecto TeleScopia, los investigadores acumularon numerosas impresiones y observaciones, fruto no sólo de sus propios análisis, sino también de la colaboración de los demás participantes: proveedores de cursos, tutores y alumnos. Algunas de estas conclusiones provienen de los datos específicos del proyecto, de los cuestionarios y de los informes de síntesis. Otras muchas son más sutiles y provienen de la síntesis de la interacción entre los socios, así como de la reflexión personal y la realizada conjuntamente entre socios. Concluimos este examen con la enumeración de nueve reflexiones. Por razones de espacio, no nos es posible desarrollar cada una de ellas, si bien remitimos al informe final el proyecto TeleScopia, que contiene un análisis minucioso de las mismas (Köhler y Collis, 1995).

1. Las soluciones se deben inspirar en los alumnos y no en lo que el ofertor del curso deseé ofrecer, ni en el "impulso tecnológico".

2. Parece más sencillo concebir el empleo de redes y de plataformas técnicas de video bidireccional como una forma de integrar la comunicación humana en el curso que como un medio para facilitar



el acceso a recursos multimedia y a otro material didáctico.

3. No se debería asociar automáticamente interactividad con "conversación".

4. El problema de la "multiplicidad de lenguas" es crucial en el teleaprendizaje transeuropeo.

5. Hay que abordar el problema del coste de forma realista: en general, los costes por alumno o por hora de contacto son similares cualquiera que sea la plataforma tecnológica.

6. Más (es decir, más tecnología, más interactividad, más comunicación, etc.) no equivale necesariamente a mejor.

7. Las soluciones técnicas deben ser fiables y han de estar convenientemente respaldadas; los alumnos deben sentirse cómodos y ser competentes en su utilización.

8. Se debe evitar la experimentación con alumnos reales.

9. Hay que encontrar mejores medios para medir y demostrar la eficacia.

Referencias

Barker, P. (dir.) (1995). Número especial sobre Sistemas Electrónicos de Apoyo al Rendimiento. *Innovations in Education and Training International*, 32(1).

Informes sobre el proyecto TeleScopia:

Collis, B. (dir.) (1995). *The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning*. Producto TeleScopia UT/DL1001/WP3.3. Bonn, Alemania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B. y Vingerhoets, J. (1995). *Evaluating trans-national tele-learning demonstrator projects: Design and methodology*. Producto TeleScopia UT/DL1001/WP1.3. Bonn, Alemania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J y Moonen, J. (1995). *Flexibility as a key construct in European training: The TeleScopia Project*. Producto TeleScopia UT/DL1001/WP1.2a. Bonn, Alemania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (ed.) (1995). *Experiences with course delivery using trans-European tele-learning*. Producto TeleScopia UT/DL1001/WP3.4. Bonn, Alemania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. y Collis, B. (dir.) (1995). *Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project*. Producto TeleScopia CTA/DL1001/WP6.1. Bonn, Alemania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal de Alemania

Últimamente se debate intensamente en Alemania sobre los módulos y los sistemas modulares en la formación profesional. Sin embargo, no siempre está claro qué se entiende por módulos. Las asociaciones reunidas en el Consejo de Empresarios Alemanes para la Formación Profesional señalaron en un documento de diciembre de 1995 que el sistema de módulos puede utilizarse en diferentes contextos. Concretamente, como recurso didáctico-metodológico, en relación con la formación continua, en relación con la formación profesional, como un conjunto de cualificaciones adicionales y en favor de determinados grupos. En el debate sobre la formación modular en la República Federal cabe distinguir dos grandes cuestiones. La primera se refiere a la aplicación de módulos en la práctica de la formación profesional. La segunda afecta a las opciones sobre este punto en cuanto a política de formación.

didáctico-metodológico, así como para estructurar conceptos de formación complejos. En 1995, expertos de formación de Mannesmann AG desarrollaron un sistema de cualificaciones modular y didáctico en el ámbito de la técnica de mantenimiento. El modelo desarrollado, basado en el principio de la simulación de procesos de producción enteros, se concibió como una pieza modular.

Lo mismo ha ocurrido en la industria de artes gráficas, una vez decidida la ampliación y desarrollo de la formación profesional. El sistema establecido permite al aprendiz elegir entre varios módulos. Una vez aprobados determinados elementos mínimos, la formación concluye con el examen ante la Cámara.

Aplicación de módulos

1. Los módulos en la formación profesional continua: en la formación profesional continua se aplica el sistema modular desde hace tiempo. Los módulos son elementos de cualificación autónomos, susceptibles de examen y certificación. La Asociación Federal REFA ha presentado, por ejemplo, un concepto modular en relación con la formación continua. Los módulos se definen como unidades autónomas de aprendizaje, de breve extensión, sobre un tema determinado. Están estructurados de un modo homogéneo y presentan requisitos de acceso, objetivos de aprendizaje y planes de estudio claramente definidos. El criterio que inspira su funcionamiento es el de la flexibilidad, en armonía con el objetivo de desarrollar un tipo de formación flexible para las empresas y los trabajadores. La Cámara de Artes y Oficios de Tréveris, concretamente, ha creado programas modulares de lengua extranjera. Por ejemplo, se aplica un módulo de 16 horas de francés al nivel de maestro profesional.

2. Los módulos como principio configurador: los módulos pueden aplicarse como principio configurador de carácter

3. Los módulos como conjunto de cualificaciones adicionales: como complemento de la formación inicial y continua se ofrecen, por ejemplo, cursos de idiomas. Así, los alumnos de formación comercial pueden acreditar en el examen final ante algunas Cámaras de Industria y Comercio sus conocimientos de idiomas extranjeros y obtener una "cualificación adicional" en este ámbito. Determinadas Cámaras convocan asimismo exámenes de perfeccionamiento en esta materia para profesionales en activo.

4. Los módulos como elemento para la cualificación de determinados grupos: se utilizan módulos para hacer posible la cualificación de adultos jóvenes que carecen de formación profesional, paralelamente a su actividad laboral. Desde hace poco se contempla la modularización como una posibilidad de formación profesional de los jóvenes menos dotados. Algunos educadores recomiendan verificar esta posibilidad.

Esta exposición se basa en la práctica. Ni la aplicación de los módulos desde el punto de vista didáctico-metodológico, ni el



desarrollo de conceptos al respecto en la formación continua o con vistas a la adquisición de cualificaciones adicionales, ni la configuración modular de los programas para determinados grupos, son cuestiones controvertidas. Otra cosa sucede con la valoración de los módulos en la formación profesional.

Impulso dado a la política de formación por el sistema modular del Reino Unido

Los programas de formación profesional de la Unión Europea y los sistemas de formación de algunos países, sobre todo el Reino Unido, han activado el debate sobre la aplicación de módulos en la formación profesional. En los últimos años, el Reino Unido ha desarrollado un sistema modular basado en las Cualificaciones Profesionales Nacionales (National Vocational Qualifications, NVQ). En él, se toman varias unidades de formación para configurar un nivel que corresponde a una cualificación necesaria en un campo de actividad estrictamente definido, como, por ejemplo, el de la instalación de controles programables. Así se describe en Alemania el sistema NVQ. Con todo, expertos británicos indican que en este sistema de módulos hay que distinguir entre la teoría y la realidad. Con frecuencia se entiende el modelo NVQ como si el aprendiz pudiera elegir entre varios módulos. En realidad, no es así. El sistema NVQ se encuentra mucho más regulado y los contenidos de los cursos están determinados.

Los módulos no sustituyen al sistema profesional

En la República Federal de Alemania, se entiende como sistema de formación profesional modular aquél a través del cual se transmiten cualificaciones parciales, resultantes de la división de la cualificación profesional global. Tal división se rechaza por razones de principio. Expertos en formación profesional procedentes tanto de asociaciones de empresarios como de sindicatos y del gobierno federal coinciden en rechazar una posible

modularización de la formación profesional completa, aunque por distintos motivos. En el caso de los empresarios, la negativa se debe a la convicción de que desaparecerían las profesiones y de que, en definitiva, quedarían tan sólo unas cualificaciones individuales que no podrían abarcarse.

Las cúpulas de las asociaciones de empresarios han resumido su visión de la "modularización de la formación profesional" en los términos siguientes: "El sistema de profesiones es un fundamento esencial de la estructura formativa, que no se puede sustituir favorablemente por un sistema modular. Garantiza que la formación sea algo más que una serie de cualificaciones parciales. La formación reglada, válida en toda la República Federal, homogénea, transparente y configurada con la colaboración de las empresas, transmite a los jóvenes una cualificación profesional global que garantiza la capacidad profesional, la flexibilidad entre las diferentes profesiones y la movilidad entre empresas y sectores".

Evolución ulterior

Los empresarios rechazan, pues, la modularización de la formación profesional. Con todo, se pronuncian a favor de un mayor aprovechamiento de las ventajas de los conceptos modulares. Tales ventajas son la mayor flexibilidad, la capacidad de reacción ante el cambio en las exigencias profesionales, y la mejora en la consideración de las condiciones individuales y de las necesidades y posibilidades de las empresas. En tal sentido, las asociaciones centrales reunidas en el Consejo de Empresarios Alemanes para la Formación Profesional, han solicitado una difusión más amplia de los módulos como cualificaciones adicionales en el marco de la formación profesional. También pueden ser útiles en la cualificación de adultos y en la reconversión profesional. En este contexto se considera que los conceptos modulares son adecuados para mejorar las oportunidades de integración profesional de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y discapacitados.

Reinhard Zedler

Instituto de la Economía Alemana de Colonia.

Bibliografía

Bildungskommission NRW (editor): Zukunft der Bildung - Schedule der Zukunft, Neuwied 1995

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (editor) Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995

REFA-Bundesverband (editor): Modulkonzept der REFA-Aus- und Weiterbildung, Darmstadt 1995

Helmut Pütz: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlin 1993



Hans Dieter Hammer

*Director de estudios
del Westfalen-Kolleg
de Dortmund y del
Rahel-Varnhagen-
Kolleg de Hagen-*

*Instituto para el acceso a la
Universidad de los adultos en
activo o con experiencia
profesional*



El sistema de formación global se configura como un sistema de formación sustentado en criterios de legitimación. En cambio, el sistema modular se configura como un sistema de formación que prima la iniciativa propia. En este sentido, la formación modular y la formación global son fruto de grandes ideas de valor sociales. Ambas ideas pueden, sin embargo, fecundarse mutuamente por lo menos en la formación postsecundaria (enseñanza superior, formación profesional avanzada, formación continua general y profesional) y en el reconocimiento del trabajo no remunerado si se posibilita previamente a todos los jóvenes y a todos los adultos jóvenes la entrada en una actividad profesional (deber social de reducción del desempleo juvenil en todos los Estados miembros de la Unión Europea).

La formación inicial y continua modular Análisis comparativo de los sistemas de formación del Reino Unido y de Alemania

En una época en que, con vistas al *ciudadano consciente* que ha de llegar, las sociedades europeas se *desferarquizan* y se preparan para una nueva organización de la producción y de los servicios -como muestran conceptos como los de just in time, gestión de calidad total, estrategia de creación de redes, desregulación y nuevas iniciativas en controles de calidad, gestión del caos, nueva incertidumbre, sociedad de riesgo, pensamiento global, etc.-, parece que al *nuevo individuo* se le ha despertado el interés por formas de enseñanza y de aprendizaje más suaves.

La forma de enseñanza y de aprendizaje aplicada hasta ahora es la formación global. En ella, el alumno puede enlazar de manera individual y subjetiva diferentes contenidos didácticos a través de una pluralidad de asignaturas y alcanzar asimismo otros efectos sinérgicos a través, por ejemplo, de la especialización. Lógicamente, el sistema de formación global muestra una gran complejidad.

La transición de un sistema de formación y titulación globales a un sistema de formación modular tendente más bien a reducir la complejidad tiene lugar de manera fluida cuando

- hay pocas asignaturas o pocas de ellas son obligatorias;
- se pueden aprobar las asignaturas por separado (el certificado global resulta de la suma de los certificados correspondientes a las distintas asignaturas);
- en el orden temporal, cada asignatura está estructurada en segmentos y niveles (el certificado de cada asignatura resulta de la suma de los certificados de sus dis-

tintos niveles o segmentos, y el certificado global resulta de la suma de los certificados de las distintas asignaturas);

□ cada nivel o segmento se divide a su vez en muchos elementos individuales (módulos) que no se suceden secuencialmente a otro, sino que pueden ser encadenados por cada persona a voluntad. El certificado de cada asignatura resulta de la suma de los certificados de sus distintos niveles o segmentos, y el certificado global resulta de la suma de los certificados de las distintas asignaturas. En este punto como muy tarde fracasa la didáctica al uso. Debe acudirse entonces a formas de enseñanza y aprendizaje individuales, como las representadas por la enseñanza programada.

Como se desprende de este sistema de divisiones, la pregunta *qué es un módulo* puede ser respondida de varias maneras. Defino el módulo como el elemento de (auto)formación o (auto)educación más pequeño en cuanto a su tamaño y su forma -y también en cuanto a la materia y la especialidad- que puede presentarse diferenciadamente a un alumno. Esta definición satisface los criterios de las formas de enseñanza y de aprendizaje más suaves. Además, ofrece al individuo nuevas posibilidades (y riesgos) de configuración. De hecho, la dinámica de concepción y ejecución de las estrategias y objetivos individuales de formación, con los correspondientes certificados, a través de secuencias de módulos presenta, por un lado, ciertas analogías con los juegos de ordenador. O sea, éxito y fracaso, diversión y frustración, hasta reconocer que se han alcanzado fines parciales más pequeños (módulos) en el marco de una secuencia de formación preestablecida,



que permite en ciertas circunstancias la elección libre, modular, práctica y sin necesidad de exámenes escritos. Estos módulos pueden estar muy cerca unos de otros y puede reaparecer el éxito tras un fracaso si uno se esfuerza lo suficiente. Esforzarse compensa.

Por otro lado, esta dinámica induce a la acción incluso en casos en que la motivación y la fijación de objetivos están poco desarrolladas, como en el cuento de Grimm, *Juan el afortunado*. O sea, el individuo dona su valor de cambio para conseguir momentáneamente un valor de uso más importante.

Y aquí se plantea la cuestión de las obligaciones de la sociedad respecto a la juventud en un contexto de superación de la perspectiva dialéctica y de orientación hacia la seguridad individual. El individuo puede -no, debe- ser exigente. Y esto tiene costes para la sociedad.

Ambas perspectivas se dan en las sociedades europeas. El sistema de formación del Reino Unido (en adelante, *sistema inglés*) acentúa más una estrategia individualizadora (esforzarse compensa: sólo hace falta querer), mientras que el sistema alemán hace más hincapié en el carácter jurídico y reclamable de las cualificaciones obtenidas. O sea, el individuo tiene derechos en una trama de relaciones jurídicas, y la tarea de la sociedad es garantizarle el desarrollo de sus pretensiones de manera diferenciada.

¿Dónde y cómo se puede adoptar la perspectiva modular en el sistema de formación alemán? Para mostrarlo, quisiera comparar los aspectos típicos de los sistemas inglés y alemán. He recogido material para ello en un programa de intercambio de la Unión Europea y a través de múltiples contactos y amplia bibliografía.

Acceso al sistema de formación una vez concluida la educación primaria (a partir del décimo o undécimo año escolar) y hasta completar la educación básica (16 años de edad)

En el Reino Unido: certificado GCSE (Certificado General de Educación Secundaria); **en Alemania: certificado del primer ciclo de enseñanza secundaria.**

En ambos países, los niños y jóvenes acuden a la escuela hasta los 16 años. En el Reino Unido, sin embargo, la enseñanza obligatoria concluye a esa edad, en la cual se debe abandonar la escuela, independientemente de que se obtenga el certificado o no, mientras que en Alemania suele prolongarse (en la formación profesional) hasta los 18 años, con todas las consecuencias y obligaciones jurídicas pertinentes (hay que obtener un certificado). Sólo después, es decir, a partir de los 19 años, empieza en Alemania la fase de la formación continua, en tanto que en el Reino Unido se inicia a los 16 años, con la salida de la escuela.

Además, el plan de estudios hasta la conclusión de la educación básica presenta considerables diferencias. En el sistema inglés se examina a cada alumno en su clase desde fechas tempranas mediante la realización de controles nacionales del aprovechamiento -en el sistema alemán se llevan a cabo exámenes centrales- a los siete, once y catorce años y se le *dirige*, también con su clase, a través de diferenciaciones internas hacia la obtención del certificado de secundaria (GCSE) a los 16 años. No se prevé ningún sistema de cambio ni repetición de cursos. Por el contrario, en el sistema alemán, caracterizado por la pluralidad de escuelas (Hauptschule, Realschule, gimnasio, escuela global), se *conduce* al alumno, junto con sus compañeros de clase, hacia la obtención de un mismo certificado por toda la clase. En el sistema alemán, casi todo está regulado y legislado o establecido a partir de preceptos constitucionales y se puede, consiguientemente, reclamar ante los tribunales. Esta regla se aplica al acceso a las diferentes formas de la educación secundaria y al paso de unas a otras, a la evaluación del rendimiento, a la cooperación de alumnos y padres, a la repetición obligatoria de los cursos, a la obtención del certificado, etc. Este principio de juridización se aplica (en la práctica) a todas las instituciones y es consecuencia de la perspectiva jurídica adoptada. En el Reino Unido no ocurre lo mismo (no hay, por ejemplo, repeticiones de curso obligatorias).

Mientras que en Alemania la impronta de las ideas de Humboldt sobre la función educativa general de la escuela hasta alcanzar la primera madurez laboral (16

“(...) el sistema de formación del Reino Unido acentúa más una estrategia individualizadora (...), mientras que el sistema alemán hace más hincapié en el carácter jurídico y reclamable de las cualificaciones obtenidas.”

“En el sistema alemán, casi todo está regulado o legislado (...) a partir de preceptos constitucionales y se puede, consiguientemente, reclamar ante los tribunales.”



“Mientras que en Alemania (...) existe una clara separación entre la enseñanza y el mundo laboral (...), en el Reino Unido no es excepcional que (...) los alumnos sin motivación reciban (...) cursos preparatorios relacionados con las exigencias laborales de determinadas empresas.”

“Mientras que, en Alemania, en los seis años (...) anteriores a la finalización del primer ciclo de secundaria los alumnos estudian con cierta amplitud (...), en el Reino Unido estudian (...) más en profundidad.”

“Queda claro que, en el Reino Unido, el sistema escolar, los planes de estudios y los profesores dirigen desde época temprana al alumno hacia una perspectiva modular(...) En cambio, en el sistema alemán los profesores dirigen a todos los alumnos conjuntamente a la obtención del mismo certificado.”

años de edad) se traduce en una clara separación entre la enseñanza y el mundo laboral, que sólo se interrumpe parcialmente cuando los alumnos realizan prácticas en empresas para conseguir una orientación profesional, en el Reino Unido no es excepcional que, a partir de los 14 años, los alumnos sin motivación reciban, en un marco de colaboración con empresas locales, cursos preparatorios relacionados con las exigencias laborales de éstas.

Independientemente de esta formación preparadora (training) destinada a la ocupación de un puesto de trabajo específico, los dos sistemas nacionales se diferencian además por la calidad y cantidad de las asignaturas o de las áreas de estudio en el primer ciclo de secundaria. Mientras que, en Alemania, en los seis años de educación básica anteriores a la finalización del primer ciclo de secundaria los alumnos estudian con cierta amplitud nueve áreas en doce asignaturas (con la limitación adicional de siete asignaturas por año), en el Reino Unido sólo estudian en los cursos previos a la obtención del certificado (GCSE) nueve asignaturas (más una), aunque más en profundidad; además únicamente suelen estudiar un idioma extranjero, con dos años lectivos como máximo, mientras que en Alemania se estudia un idioma por lo menos durante los seis años precedentes a la finalización de ese ciclo (en el gimnasio, hasta tres idiomas). En el sistema inglés, para obtener el certificado (GCSE) basta aprobar una asignatura con la nota mínima de 1 en un sistema que tiene siete niveles de puntuación. Para acceder a la enseñanza académica (nivel A) se requiere haber aprobado cinco asignaturas. El sistema alemán, por el contrario, requiere, según los criterios jurídicos que lo inspiran, que los alumnos consigan en el último curso de cada tipo de escuela una media de *suficiente* (la nota mínima en un sistema de puntuación con cuatro niveles) en todas las asignaturas.

Ya desde esta perspectiva simplificada queda claro que, en el Reino Unido, el sistema escolar, los planes de estudios y los profesores dirigen desde época temprana al alumno hacia *una perspectiva modular* (conseguir una cierta puntuación en asignaturas concretas), con todas las consecuencias que esto tiene para la fun-

ción docente y para la formación del profesorado (gestores del aula, orientadores para los alumnos, responsables en la empresa de los procesos de aprendizaje). En cambio, en el sistema alemán los profesores dirigen a todos los alumnos conjuntamente a la obtención del mismo certificado. Una vez obtenido, se puede pasar a la enseñanza secundaria general y profesional, que es de nuevo global. La consecuencia es la existencia de un ethos docente y de una formación del profesorado distintas.

La enseñanza secundaria general y profesional y la transición a la vida profesional al concluir la educación básica

El sistema inglés no conoce estos conceptos. Al concluir la enseñanza obligatoria a los 16 años de edad, comienza la formación continua. A partir de aquí, las trayectorias de los jóvenes, según la cantidad y calidad de sus certificados (GCSE), ofrecen las siguientes posibilidades (vease el gráfico 1, *National qualification framework del NCVQ*):

□ *Enseñanza académica de dos años de duración en escuelas:* se imparten dos o tres asignaturas (entre 18 y 24 horas a la semana), que en el sistema alemán representarían también segmentos de asignaturas, pudiéndose obtener el nivel A en dos años y, en algunos casos, modularmente en semestres. El nivel A permite el acceso a la enseñanza superior o a la formación profesional superior.

□ *Formación profesional general (GNVQ [cualificación profesional nacional general], niveles 1 a 3] en escuelas. Duración de la formación: entre uno y dos años.* Se ahonda en la formación profesional general, disponiéndose de 14 vías diferentes con estructuras modulares. La obtención de la GNVQ de nivel 3 exige dos niveles A y da acceso a la enseñanza superior o a la formación profesional superior.

□ *Cualificación profesional práctica (incluso en trabajos no remunerados) o cualificación a tiempo completo (NVQ [cualificación profesional nacional], niveles 1 a 3):* pueden acumularse cuali-



ficaciones parciales modulares sin necesidad de seguir un orden establecido y sin límite de tiempo, tanto en el lugar de trabajo como en la escuela. El certificado se obtiene si se completan los módulos correspondientes a un determinado nivel de una actividad profesional o un puesto de trabajo. El número de puestos de trabajo o de actividades que se pueden certificar es, por principio, abierto. Por lo demás, para ejercer una actividad profesional no se requiere ningún certificado. Puede obtenerse una cualificación sin pasar un examen escrito, sólo con la práctica. La NVQ de nivel 3 da acceso a la enseñanza superior o a la formación profesional superior.

En los tres casos:

- Los certificados son independientes de la edad y a menudo discretionales.
- Se pueden combinar certificados completos o parciales de nivel A y de niveles GNVQ y NVQ para cumplir con determinadas exigencias del trabajo.

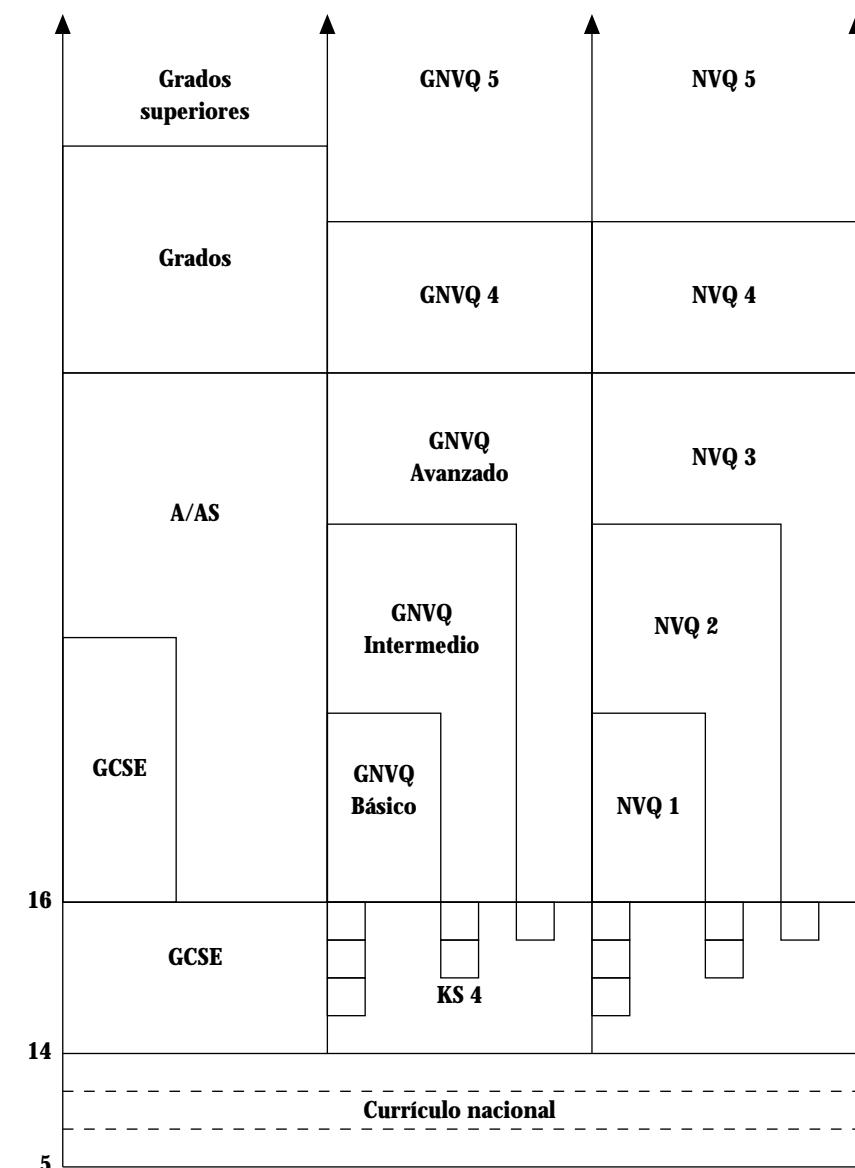
El sistema inglés es muy flexible, pero no prevé ningún criterio de legitimación, ni siquiera para el acceso a la enseñanza superior. Las instituciones docentes de nivel superior deciden de manera autónoma, como si se tratase de empresarios: el individuo busca al empresario *adecuado* o a la institución docente *adecuada*. No existe la estructura de asociaciones y de cámaras sectoriales que, surgidas a lo largo de la historia, se han desarrollado en Alemania y tienen carácter jurídico público, con sus correspondientes requisitos de acceso, reglas jurídicas, derechos y deberes de la función y la correspondiente separación legal entre las esferas del derecho público y del derecho privado. Por eso, en el Reino Unido hay que apelar continuamente a los intereses individuales para conseguir la igualdad de oportunidades. En relación con este último aspecto, el NCVQ (National Council of Vocational Qualifications) ha asumido desde 1986 la tarea de compendiar, ordenar y jerarquizar, aplicando criterios iguales, los certificados de aptitud de los ofertantes. Esta jerarquización de las cualificaciones (profesionales) adopta cinco niveles de formación, acercándose a la estructura prevista en el apartado 2 del artículo 2, de la Decisión 85/368/CEE. Cada nivel se compone de la suma de los

módulos obtenibles según criterios dados, pero no se establece derecho de acceso ni una legitimación para exigir. Se comprende así porqué no se ha aceptado en el Reino Unido la Carta social de la UE (vease, por ejemplo, el apartado 15: derecho a la formación profesional). Por lo demás, también existe en el Reino Unido una formación profesional de carácter dual, aunque sólo para jóvenes discapacitados.

En cambio, el sistema alemán contempla la igualdad de oportunidades como criterio de legitimación, esto es, como dere-

“El sistema inglés es muy flexible, pero no prevé ningún criterio de legitimación, ni siquiera para el acceso a la enseñanza superior.”

**Gráfico 1:
National qualification framework del NCVQ**



Fuente: GNVQ Information Note, NVCQ Londres 1993



En Alemania, “los títulos escolares y profesionales están separados (...) Se aplican principios del sistema modular en el campo de los idiomas (...) y en la estructura de determinados títulos de formación continua.”

cho individual. Así, en la enseñanza secundaria general y profesional, con la transición a la vida profesional, se ofrecen las vías (para jóvenes a partir de los 16 años de edad) que se resumen a continuación, en función del certificado obtenido al finalizar el primer ciclo de secundaria.

- ❑ *Dos a tres años de gimnasio en sus diversas formas para conseguir el acceso general a la enseñanza superior (general y profesional):* de ocho asignaturas, se imparte una formación básica en seis de ellas y una formación más profunda en dos, con un total de 31 a 35 horas lectivas por semana. Los exámenes semestrales permiten obtener el acceso a la enseñanza superior una vez logrado el título de bachiller (Abitur). Entre las ocho asignaturas mencionadas hay por lo menos uno o dos idiomas extranjeros.
- ❑ *Uno a tres años de enseñanza profesional general con exámenes finales que pueden conceder el acceso a la enseñanza superior (escuelas técnicas superiores):* en este marco se dispone, según los tipos y niveles, de distintas vías de enseñanza profesional general, a tiempo completo (cerca de 33 horas lectivas a la semana) o parcial, que abarcan unas ocho asignaturas (entre ellas, un idioma).
- ❑ *La formación profesional dual, que suele durar tres años y que, combinando las tareas escolares y las profesionales, da acceso a la enseñanza superior.* Comprende, con variaciones, seis asignaturas y 12 horas lectivas por semana. Se está probando la introducción de un idioma extranjero. Las empresas de formación reconocidas por el Estado forman en la actualidad en 370 profesiones. Existen exámenes finales teóricos y prácticos ante las cámaras competentes.

La juridización de la enseñanza secundaria general y profesional, en Alemania, permite la obtención de todos los títulos profesionales de manera externa y sin limitación de edad. Los títulos escolares y profesionales están separados, por lo que resulta difícil un tratamiento conjunto. Se aplican principios del sistema modular en el campo de los idiomas (reconocimiento previo y posterior de las vías académicas y títulos) y en la estructura de determinados títulos de formación continua. Se está considerando asimismo la introducción de un sistema modular en los exámenes finales externos de las profesiones ya mencionados. Además, todos los tipos expuestos presentan ciertas características propias de la formación profesional:

- ❑ Los certificados de la enseñanza secundaria profesional en sus distintas formas permiten acortar la duración de la formación profesional dual en un año. Lo mismo se aplica a los bachilleres que comienzan la formación profesional en el sistema dual.
- ❑ Los certificados que dan acceso a la enseñanza superior también permiten acceder a la formación profesional superior.
- ❑ En esta fase que concluye con el acceso a la enseñanza superior se computa a efectos de jubilación no solamente la duración de la formación profesional, sino también el tiempo invertido en la obtención de certificados escolares (período de formación).

Además, el joven con un título profesional que busca trabajo se beneficia de la *regla del “como si”*, según la cual tiene derecho al seguro de desempleo como si hubiera trabajado en la profesión para la que se ha formado. Son pocos, por tanto, los puestos de trabajo en los que se reconoce el trabajo no remunerado, aun cuando se está considerando mejorar esta situación. Independientemente de ello, se requiere un examen externo.

En definitiva, en el nivel de la enseñanza secundaria general y profesional, la sociedad alemana asume la obligación de hacer todo lo posible para que los jóvenes consigan una formación y un puesto de trabajo a fin de poder integrarse así de manera productiva en la sociedad.

La enseñanza postsecundaria (enseñanza superior, formación profesional superior y formación continua general y profesional)

En los dos países considerados, la enseñanza postsecundaria puede iniciarse a los 18 o 19 años. En el Reino Unido se incluyen en este concepto las distintas formas de la enseñanza superior (bachelor, master, etc.), de la formación profesional general superior (GNVQ, niveles 4 y 5) y los niveles superiores de las cualifi-



caciones profesionales (NVQ, niveles 4 y 5). Todavía se está trabajando en la estructura modular de estos niveles y en su apertura individual (igualdad de oportunidades). Junto a ello, se ofrecen a los adultos cursos de acceso a la enseñanza superior organizados modularmente (access courses) que duran poco y tienen pocas horas lectivas a la semana.

En cambio, en Alemania, al estar regulado jurídicamente el sistema de formación tanto en lo que respecta al acceso a la enseñanza superior como a la formación profesional superior, se dan aún una serie de posibilidades de desarrollo. Por eso el reconocimiento de la igualdad como exigencia individual sólo se acepta (incluidos los maestros y técnicos) en el acceso a la enseñanza superior (nivel 3, según la Decisión 85/368/CEE). En mi opinión, han sido razones internas del Reino Unido (reconocimiento de los sistemas de GNVQ y NVQ en el nivel tres como sustitutivos del nivel A) las que han determinado que se hayan añadido las cualificaciones correspondientes del sistema inglés a los niveles 3 y 4 de la Directiva europea (Anexo D de la Directiva 92/51/CEE). No debe exagerarse el valor de esta situación.

Lo que resulta necesario en Alemania es regular el reconocimiento oficial de las profesiones de formación continua por encima del nivel de acceso a la enseñanza superior.

En resumen, se puede decir lo siguiente:

La estructura modular de un sistema de formación es emanación de un orden social liberal hondamente arraigado que asigna ciertas facultades (que ciertamente la mayoría puede conseguir) a cada individuo sin entrar a discutir sobre derechos. En este sentido, una recta comprensión del sistema inglés de formación modular puede ofrecer un enorme potencial a Europa, del cual pueden extraerse enseñanzas en Alemania en el ámbito de la formación continua (postsecundario) profesional y general, así como en el del trabajo no remunerado. Quisiera aludir a las aplicaciones de esta concepción en los proyectos de formación que se discuten en Alemania actualmente. Como muestra la considerable diferencia entre las cifras de jóvenes desempleados del Reino Unido y de Alemania, la formación modular no resulta adecuada para la transición a la vida profesional.

“En el nivel de la enseñanza secundaria general y profesional, la sociedad alemana asume la obligación de hacer todo lo posible para que los jóvenes consigan una formación y un puesto de trabajo a fin de poder integrarse así de manera productiva en la sociedad.”

Bibliografía

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsausbildung; Nomos-Verlag 1995

Eurydice und CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten der EG; Bruselas 1990

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primärbereich in der EU; Bruselas 1994

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Nomos-Verlag 1994

Der Arbeitsminister des UK: Berufsbildung in Großbritannien - Übersicht (deutsch); Londres 1994

Schriften, Prospekte und Materialen des NCVQ bis 1994; Londres

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

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, S. 373-388

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bonn 1993

W. D. Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive; Nomos-Verlag 1993

W. Schlaffke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4) 1995 S. 6-8

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bonn 1994

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995

H. D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1994; ISBN 3-928204-16-5

OECD: Education in OECD-Countries, París 1993

G. IgI: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFS); Schriftenreihe des BMFS, Band 26, Bonn 1994

***Ulrich Wiegand***

trabaja desde octubre de 1991 en la Confederación de Asociaciones Alemanas de Empresarios en Colonia.

***El debate público sobre***

- las estrategias para aumentar el atractivo, la eficiencia y la flexibilidad de la formación profesional***
- el fomento de una dimensión europea de la formación profesional***
- los programas de fomento y las iniciativas europeas***
- la relación entre los sistemas nacionales de formación y los desarrollos europeos (artículo 137 del Tratado de Maastricht)***

se enriquece cada vez más con términos como los de módulos, cualificaciones parciales o unidades de formación, o incluso con el de fomento de la modularización de la formación profesional, como estrategias de solución. El debate está poco diferenciado. En Alemania se teme que los módulos desarrollados en el contexto europeo pongan en cuestión el sistema dual. Hasta ahora no se han tomado suficientemente en consideración los efectos recíprocos entre los distintos planos nacionales y el plano europeo. Tampoco se consideran con amplitud las repercusiones indirectas de la creciente orientación hacia los conceptos modulares del sistema de formación profesional europeo. Debe tenerse en cuenta que algunas definiciones existentes a nivel europeo (por ejemplo, la Decisión del Consejo 85/368/CEE, de 16 de julio de 1995, sobre la correspondencia de las cualificaciones entre los Estados miembros de la Comunidad Europea) han establecido ya un precedente que prejuzga futuras estructuras. Frente a este trasfondo se adopta la siguiente posición.

pecto, es importante que los módulos se apliquen en la formación inicial, en la formación continua o en ambas.

Tipos de modularización en Europa

a) Módulos referidos a todo el sistema (system-wide modules).

Ejemplos: Portugal y España, que aplican módulos en el proceso de construcción de sus sistemas nacionales de formación (inicial y continua).

b) Módulos específicos de sectores o cursos (course-or-sector-specific modules). *Ofertas específicas para determinados grupos, como los jóvenes en paro.*

c) Módulos individuales (stand-alone modules).

Ejemplo: módulos que son independientes de los sistemas nacionales, "módulos no pertenecientes al sistema".

Ejemplo: módulos transnacionales.

Tomando como referencia el sistema alemán de formación profesional, las características de los módulos son las siguientes:

Su gran número (el ejemplo extremo sería Escocia, con 2700 módulos en 11 sectores profesionales).

El elevado índice de reelaboración (por ejemplo, en Escocia se reelaboran cada año hasta 300 módulos).

La escasa transparencia del contenido y de los niveles de cualificación.

El escaso control de calidad.

La falta de sistematización desde el punto de vista de la cualificación general.

La inexistencia en general, al igual que en la normativa alemana sobre formación profesional, de perfiles de idoneidad para

El plano europeo

Para una parte de los Estados miembros, los módulos representan un primer paso importante en la creación de un sistema nacional de formación o en el comienzo de su desarrollo.

Se entiende por módulo una parte o un conjunto de cualificaciones de corta duración independientes y examinables.

El concepto de módulo está muy influido por el sistema de formación británico. En todo caso, el sistema de módulos presenta grandes variaciones de unos Estados miembros a otros, en función de su respectivo sistema de formación. A este res-

"Para una parte de los Estados miembros, los módulos representan un primer paso importante en la creación de un sistema nacional de formación o en el comienzo de su desarrollo."



los centros y para el personal de formación.

□ La inexistencia en general de exámenes una vez finalizado cada módulo. En ocasiones se expiden certificados como resultado de una evaluación continua.

□ La transmisión, a través de los módulos, de partes de una cualificación, pero no de una competencia general para ejercer una profesión, tal y como ésta se entiende en Alemania.

Ante todo, hay que felicitarse de que los Estados miembros de la UE hayan intensificado sus iniciativas para el establecimiento de un sistema de formación profesional y para su refuerzo. Una de las vías que pueden seguir al efecto es la creación de módulos.

En cualquier caso, de conformidad con el artículo 127 del Tratado de Maastricht, este ámbito es responsabilidad de los Estados miembros. Ni aun los módulos que pudieran establecerse con carácter conjunto, en el marco de programas o iniciativas de la UE, tendrían valor vinculante fuera del país respectivo. Su consideración y especialmente su reconocimiento dependerían de las instituciones nacionales competentes. La Comisión Europea mantendría su competencia subsidiaria.

El plano alemán

El sistema dual de formación profesional confiere una aptitud profesional inmediata y constituye al mismo tiempo la base para el aprendizaje permanente. En la República Federal Alemana seguirá siendo la espina dorsal de la formación de los trabajadores especializados.

Uno de los aspectos fundamentales del sistema de formación es la consideración que se presta al concepto de profesión. Esta es algo más que la suma de una serie de cualificaciones parciales. La formación tiene como meta la capacidad de actuar profesionalmente, y en tal sentido implica la obtención de la experiencia profesional necesaria. El concepto de profesión se mantendrá, pues, en el futuro. Garantiza que la formación es algo más que una sucesión de cualificaciones parciales. Por su mediación se transmite al

joven una cualificación profesional global con arreglo a reglas válidas en todo el territorio federal, homogéneas, transparentes y elaboradas de acuerdo con las empresas. Esa cualificación garantiza de manera fehaciente la aptitud profesional y la flexibilidad.

El sistema dual sustentado en el concepto de profesión confiere, por tanto, una cualificación profesional, sancionada con un título, sobre la base de una formación profesional claramente definida. El empresario sabe qué cualificaciones mínimas puede esperar del trabajador. Los módulos no ofrecen una transparencia semejante. No garantizan al empresario la adecuación entre las ofertas de formación y las cualificaciones que él necesita.

La disolución del concepto de profesión como base del aprendizaje permanente en favor de un sistema modular supondría además, a medio plazo, un alto coste para empresarios y trabajadores, porque favorecería las presiones dirigidas a la adaptación de las cualificaciones obtenidas. En cambio, la formación profesional transmite una cualificación básica amplia que garantiza en gran medida la movilidad y la aptitud profesionales, tanto dentro de la empresa como en el mercado de trabajo.

La formación de los menores de 18 años, según la Ley de formación, sólo es posible en las profesiones reconocidas. Por consiguiente, en este grupo no sería jurídicamente posible una modularización, entendida como el establecimiento de una serie de pautas o conjuntos de cualificaciones de corta duración independientes y examinables. Esto no obsta, por supuesto, a la posibilidad de una modularización concebida como principio didáctico-metodológico para la transmisión de contenidos formativos en el marco de profesiones existentes.

El sistema dual permite una profunda diferenciación en la formación, de acuerdo con criterios de aprovechamiento y de capacidad, entre las personas mejor y peor dotadas para el aprendizaje. Permite ofrecer posibilidades adicionales durante la formación (por ejemplo, cursos de idiomas según el artículo 44 de la Ley de formación) libremente elegibles y sancionadas con un título. De esta manera se puede estimular selectivamente a los jóvenes

“La transmisión, a través de los módulos, de partes de una cualificación, pero ninguna competencia general para ejercer una profesión, tal y como ésta se entiende en Alemania.”

“Uno de los aspectos fundamentales del sistema de formación es la consideración que se presta al concepto de profesión. Esta es algo más que la suma de una serie de cualificaciones parciales.”

“El sistema dual (...) confiere, por tanto, una cualificación profesional, sancionada con un título, sobre la base de una formación profesional claramente definida. Los módulos no ofrecen una transparencia semejante.”



"Para los jóvenes peor dotados o disminuidos, que no están en condiciones de conseguir el título de una profesión reconocida, los conceptos modulares pueden ser una vía para mejorar su integración profesional."

mejor dotados, lo cual contribuye, a su vez, a aumentar la atracción de la formación dual. Además, las cualificaciones adicionales permiten reaccionar a corto plazo ante las necesidades específicas de las empresas.

Para los jóvenes peor dotados o disminuidos, que no están en condiciones de conseguir el título de una profesión reconocida, los conceptos modulares pueden ser una vía para mejorar su integración profesional.

Por lo demás, hay que felicitarse por el desarrollo y el empleo de módulos en la cualificación profesional de adultos. En la actualidad existen ya una serie de breves cualificaciones que pueden ser objeto de certificación, sobre todo en la esfera de la formación continua de promoción. En conexión con la formación inicial, estas cualificaciones representan una importante oferta formativa que se desarrollará en el futuro en las necesidades de las empresas; ahora bien, para ello basta con la normativa legal en vigor.



La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido: algunos hechos

Modularización

La creación de programas de nivel postsecundario basados en módulos o unidades coincidió con un aumento masivo del número de estudiantes a tiempo completo en la enseñanza superior del Reino Unido, y con la ampliación del sector universitario para incluir los antiguos Politécnicos. En muchas universidades se percibió la modularización como un modo de incrementar la flexibilidad, de permitir diferentes combinaciones de materias y de fomentar el estudio a tiempo parcial y mixto ante la nueva expansión del alumnado. La "modularidad" se convirtió en una de las principales preocupaciones de finales del decenio de 1980 y principios del de 1990; las publicaciones y conferencias de la época atestiguan la magnitud del cambio y la turbulencia a la que dio lugar. Pero, ¿qué se ha conseguido? Ha surgido la posibilidad de crear programas que respondieran a las necesidades de un alumnado ampliado y preparasen a éste para el agitado mercado de trabajo del decenio de 1990; sin embargo, sólo unos pocos la han aprovechado.

Es cuestionable hasta qué punto se han realizado de forma efectiva y mayoritaria los objetivos de aumento de la flexibilidad. Sigue habiendo muchas estructuras y reglamentaciones que obstaculizan la elección y mantienen inalterado el contenido y la estructura originales de las titulaciones. Continúa haciéndose caso omiso del desarrollo de capacidades relacionadas con el empleo, como la conciencia empresarial, la autopromoción o el trabajo en red. Persiste una falta crónica

de integración lingüística e informática en la mayor parte de los programas postsecundarios. En todos estos aspectos, la reforma modular podría haber enriquecido el plan de estudios; sin embargo, no lo ha hecho.

Cualificaciones profesionales

Las Cualificaciones Profesionales Nacionales (National Vocational Qualifications, NVQ) y su equivalente escocés (SVQ) se han desarrollado en los últimos ocho años, a partir del Libro Blanco *A New Training Initiative* (Manpower Services Commission, MSC, 1981) y de la Revisión de las cualificaciones profesionales (MSC/Departamento de Educación y Ciencia, DES, 1986). Ambos documentos se basaban en la premisa de que la educación y formación profesional estaba desvinculada de la realidad del lugar de trabajo y no respondía a las necesidades del empleo en el nuevo contexto postindustrial, críticas que se extendían hasta la enseñanza superior. La actitud general queda resumida en el titular de un periódico: *Puede que sean listos, pero, ¿pueden trabajar?* (*The Independent*, noviembre de 1993).

Las nuevas cualificaciones profesionales son radicalmente diferentes de sus predecesoras. Se distinguen dos tipos.

Las cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) se basan en el trabajo, están constituidas por unidades y se de-

**Sue Otter**

es en la actualidad consultora independiente. Asesora de enseñanza superior de la División de Capacidades

Sectoriales del Departamento de Educación y Empleo, trabaja en el desarrollo de cualificaciones profesionales nacionales de nivel superior.

En el último decenio, la naturaleza y estructura de las cualificaciones postobligatorias han experimentado un cambio radical en el Reino Unido. Muchas titulaciones postsecundarias tradicionales de tres años se han convertido en modulares y su estructura trimestral se ha sustituido por otra semestral; además se ha implantado, con considerable apoyo público, un sistema completamente nuevo de cualificaciones profesionales reformadas que ofrece vías alternativas de acceso al trabajo y a la enseñanza superior. Nunca ha habido tantas posibilidades como ahora de establecer un sistema de cualificaciones flexible que responda a las necesidades de jóvenes y adultos y ofrezca apoyo a los que se incorporan al mercado de trabajo o progresan en él. En este artículo se explican algunas características de la reforma.

"Es cuestionable hasta qué punto se han realizado de forma efectiva y mayoritaria los objetivos de aumento de la flexibilidad".



"Las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) se basan en el trabajo, están constituidas por unidades y se desarrollan en función de aspectos muy vinculados al empleo".

"Las GNVQ constituyen una aportación muy significativa a las NVQ. Ofrecen una cualificación inicial con un marcado carácter profesional y con una posibilidad sustancialmente mayor de enlazar con aspectos académicos que las NVQ, estrictamente basadas en el trabajo".

sarrollan en función de aspectos muy vinculados al empleo. Definen los niveles que deben alcanzar determinadas actividades relacionadas con el trabajo, en lugar de fijar un plan de estudios. La evaluación toma como punto de partida el trabajo y se realiza en función de materiales elaborados en éste y de la observación de los candidatos en el trabajo. La relación clara con el empleo se estableció, y aún se mantiene, a través de los Organos de Dirección (Lead Bodies), grupos de empresarios de distintos sectores responsables de otorgar y actualizar las respectivas cualificaciones.

Las NVQ están dirigidas a personas que trabajan, ya sean jóvenes que ocupan puestos de poca responsabilidad o adultos que desempeñan puestos superiores o de dirección. De hecho, son, o pueden aspirar a ser, una estructura de aprendizaje a lo largo de toda la vida basada en el trabajo.

El segundo tipo corresponde a las **Cualificaciones Profesionales Nacionales Generales** (General National Vocational Qualifications, GNVQ y su equivalente escocés, las GSVQ), desarrolladas por primera vez en 1992. Están constituidas también por unidades: cada título incluye unidades obligatorias a escala nacional y materias comunes, además de una serie de unidades optativas. La estructura no difiere de la de muchas titulaciones y diplomas modulares. Las GNVQ ofrecen una educación profesional de amplia base diseñada en régimen de tiempo completo, con acceso limitado al lugar de trabajo. Las GNVQ Avanzadas están especialmente relacionadas con la enseñanza superior, dado que se equiparan con los niveles A. El posible desarrollo de las GNVQ en niveles superiores ha sido objeto de consulta entre el NCVQ y la enseñanza superior y puede ser un área importante de expansión en el futuro.

Las GNVQ constituyen una aportación muy significativa a las NVQ. Ofrecen una cualificación inicial con un marcado carácter profesional y con una posibilidad sustancialmente mayor de enlazar con aspectos académicos que las NVQ, estrictamente basadas en el trabajo. Las GNVQ han atraído a un número muy satisfactorio de candidatos: según las cifras actuales del UCAS¹, el 40 % de los estudiantes

de nivel postobligatorio siguen un programa de GNVQ, y una tercera parte de todos los alumnos incorporados a la enseñanza superior dispondrán de una GNVQ dentro de unos años.

Evaluación

La evaluación de las nuevas cualificaciones profesionales se efectúa en función de determinados criterios y su único objetivo es distinguir a los candidatos competentes de los que aún no lo son. La evaluación se formula en términos de aprobado o suspenso y no se distinguen grados. Los principios de evaluación de las NVQ/SVQ se describen con detalle en la guía de NVQ (NCVQ 1995) y han sido revisados en el reciente informe del Comité Beaumont (1995). La evaluación presenta dos características importantes:

□ se exige al candidato que aporte las pruebas de que su actuación se ajusta a los niveles fijados en las unidades. Por lo tanto, los candidatos han de participar activamente en la evaluación y presentar al evaluador las pruebas pertinentes. La evaluación puede efectuarse mediante observación directa en el lugar de trabajo o mediante el examen de pruebas obtenidas en actividades simuladas (proyectos y tareas); puede incluir además pruebas de conocimientos y de comprensión, en forma de preguntas orales o de material escrito (redacciones y tests de respuesta múltiple);

□ las pruebas deben ser suficientes para que el evaluador juzgue si el candidato podrá seguir demostrando la misma actuación en el futuro. Por lo tanto, exigen que éste demuestre sus competencias en una serie de supuestos y en más de una ocasión.

La amplitud y especificidad de las pruebas exigidas para justificar las competencias representan aspectos importantes de los niveles requeridos en la evaluación. De hecho, existe un único umbral aprobado-suspenso, pero se aplica a una amplia gama de actuaciones y requiere la recopilación y documentación minuciosas de pruebas para cada uno de los elementos. Es posible que este enfoque no fomente específicamente la profundización

1) University and College Admissions Service 1995.



zación en los conocimientos y, por consiguiente, la motivación para conseguir más, pero todo puede depender en gran medida de la calidad de la enseñanza y del apoyo al aprendizaje que acompañen a la formación.

Los hechos

Los objetivos de la enseñanza superior y de las cualificaciones profesionales son completamente diferentes

En la definición de las NVQ y de las GNVQ se especifica que están relacionadas con la creación de una mano de obra "más versátil, fácilmente adaptable y más motivada y productiva" (*A New Training Initiative* 1981). No tienen las amplias aspiraciones educativas y personales de la enseñanza superior.

El objetivo de las NCVQ, por ejemplo, es simplemente: "fomentar el aumento y la mejora de la oferta de educación y formación profesional a través de NVQ ajustadas a las necesidades reales del empleo y que preparen a las personas para la evolución de la tecnología, de los mercados y de las pautas de empleo, contribuyendo así a la mejora del rendimiento económico nacional".

(Guide to National Vocational Qualifications, NCVQ 1991).

Los objetivos de la enseñanza superior son más complejos. Atkins y cols. (1993) proponen cuatro:

- experiencia educativa general
- preparación para la creación de conocimientos
- preparación profesional específica
- preparación para el empleo en general

Aplicación y progreso de las cualificaciones profesionales

El desarrollo de la estructura de NVQ pone a disposición de la población ocupada un Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales que define para es-

tudiantes y empresarios la correlación entre las distintas cualificaciones y las vías para perfeccionarlas. De este modo, por ejemplo, el marco prevé la progresión de quienes se especializan en una función laboral o de quienes se incorporan auestos directivos. Prevé asimismo el modo de adquirir nuevas áreas de conocimientos técnicos, o de ampliar las existentes, combinando distintas unidades para incluir nuevas áreas de capacidades y de desarrollo.

La aplicación del sistema ha sido desigual. Determinados sectores del empleo – el comercio al por menor, por ejemplo – han acogido de buen grado y utilizado la estructura. En cambio, otros sectores se han mostrado recelosos ante el cambio y han seguido trabajando con las antiguas cualificaciones, más familiares. Se observa una confianza cada vez mayor en las NVQ, aunque lenta.

La progresión, la forma en que las personas se incorporan a la nueva estructura de NVQ y se desplazan por ella, plantea diferentes problemas. Es cierto que las personas progresan, pero muchas tropiezan con los sistemas de evaluación: por ejemplo, el empresario se muestra reacio a colaborar con el sistema de evaluación, o la naturaleza del trabajo no coincide exactamente con la estructura de la cualificación, y surge así una barrera. Uno de los aspectos más relevantes de las NVQ es el relativo al apoyo que el candidato necesita en todas las fases del proceso. Por ejemplo, actualmente hay varios centenares de NVQ, cada una de las cuales abarca distintas unidades y puede ofrecerse a varios niveles. El alto grado de elección y de flexibilidad existente puede sorprender a adultos más acostumbrados a un sistema de cualificaciones formal y estructurado, en el que la elección es más limitada.

Evaluación

En la práctica, la evaluación ha resultado incómoda y complicada, debido en parte a la inexperiencia y en parte a un recelo generalizado sobre la calidad, que ha llevado a los evaluadores a ser demasiado cautelosos y a actuar de forma muy dura con los candidatos. Las normas de evaluación y la comparabilidad nacional han

"Determinados sectores del empleo (...) han acogido de buen grado y utilizado la estructura. En cambio, otros sectores se han mostrado recelosos ante el cambio y han seguido trabajando con las antiguas cualificaciones, más familiares".

"El coste de la evaluación es motivo constante de críticas al sistema de NVQ y ha dificultado indudablemente su aplicación en algunos sectores del empleo".



"Se ha manifestado una gran preocupación por la posibilidad de que, al poner a prueba la capacidad para actuar, las NVQ pasen por alto la capacidad para comprender las facultades cognitivas fundamentales que sustentan la acción (...) La incorporación de los conocimientos necesarios y la puesta a prueba específica de los mismos están ya claramente especificadas en todas las NVQ".

"Una de las características más sorprendentes de la última década ha sido la falta de colaboración, cooperación y entendimiento entre la reforma de la enseñanza superior y la reforma de los sectores profesionales".

suscitado recelos continuos, y es posible que se introduzca alguna forma de evaluación externa estandarizada para paliar inquietudes.

Muchas de las críticas dirigidas al modelo de evaluación de las NVQ reflejan la diferencia de planteamiento entre este sistema y buena parte del resto del sistema educativo británico. Con aquél se pretende crear una mano de obra adecuadamente cualificada para una ocupación concreta, encaminándose los sistemas de evaluación previstos a infundir confianza en el logro de unas competencias y no en la consecución de un éxito relativo graduado. En cambio, las demás cualificaciones educativas tienen objetivos diferentes y miden su avance de formas diferentes.

El coste de la evaluación es motivo constante de críticas al sistema de NVQ y ha dificultado indudablemente su aplicación en algunos sectores del empleo. Es evidente, por ejemplo, que algunas organizaciones consideran las normas ocupacionales en las que se basan las NVQ un conjunto útil de criterios para sus propios programas de formación y desarrollo, pero encuentran prohibitivos los requisitos y el coste de la evaluación.

Ausencia de un programa de estudios

Muchas cualificaciones se basan en un programa de estudios que describe una trayectoria y en el que se incluye lo que se ha de enseñar, de qué forma, cuánto debe durar el proceso, cómo debe evaluarse y, tal vez, qué cualificaciones deben tenerse para empezar. Las NVQ parten de un concepto diferente: se basan en el logro de unos niveles y no en una trayectoria o un programa de estudios. Describen lo que un estudiante debe ser capaz de hacer para conseguir una determinada cualificación y dejan al ofertor el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje. Están deliberadamente encaminadas a flexibilizar nociones existentes y pautas de enseñanza fijadas, reconociendo que las personas aprenden de formas diferentes y a ritmos diferentes y, cada vez más, en lugares diferentes. La existencia de niveles no impide que los ofertores elaboren un programa de estudios para satisfacer las necesidades de sus

clientes/alumnos, sino que significa que diferentes ofertores, que atienden a distintos clientes, pueden aplicar diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje y diferentes programas.

Las competencias como principio subyacente de las cualificaciones profesionales

Se ha manifestado una gran preocupación por la posibilidad de que, al poner a prueba la capacidad para actuar, las NVQ pasen por alto la capacidad para comprender las facultades cognitivas fundamentales que sustentan la acción. Algunos críticos han indicado que los sistemas basados en las competencias no prestan suficiente atención a la evaluación de los conocimientos y de la comprensión. En la práctica, este problema se planteó en las primeras cualificaciones; la incorporación de los conocimientos necesarios y la puesta a prueba específica de los mismos están ya claramente especificadas en todas las NVQ. Otro problema proviene de que las NVQ se basan en niveles de competencias ocupacionales definidos por órganos integrados por representantes de los empresarios. En el sector educativo, se ha expresado el temor comprensible de que las NVQ tiendan a ajustarse al empresario y no a las necesidades más generales del empleo.

En la práctica, la metodología para el desarrollo de las cualificaciones profesionales ha obtenido un consenso bastante amplio en cuanto a la especificación de las funciones ocupacionales en grupos diversos y a menudo contrapuestos. En manos expertas, es una herramienta para el desarrollo que parece posibilitar el aprovechamiento de la experiencia de grupos grandes y con frecuencia diversos que, aunque comparten objetivos similares, en muchos casos han preferido históricamente tomar rutas diferentes para alcanzarlos. En la práctica, los acuerdos alcanzados para desarrollar las NVQ han aportado una forma nueva e importante de entender las cualificaciones, y se ha conseguido un alto nivel de consenso y apoyo. Los representantes del sector educativo han tenido una participación cada vez más activa en este aspecto y en el desarrollo de estructuras de enseñanza y de aprendizaje para apoyar a la población ocupada.



Colaboración

Una de las características más sorprendentes de la última década ha sido la falta de colaboración, cooperación y entendimiento entre la reforma de la enseñanza superior y la reforma de los sectores profesionales. Hasta ahora se ha desaprovechado en gran medida la oportunidad de desarrollar nuevos planes de estudios

y de encauzar el aumento de la participación en la enseñanza postobligatoria. Colaboración debe ser la consigna para el futuro. Aún hay tiempo para aprovechar la oportunidad de vincular un sistema de niveles profesionales acordados a escala nacional con las estructuras de aprendizaje de la enseñanza superior, a fin de poner al alcance de todos un aprendizaje más eficaz.

Bibliografía

A New Training Initiative. Manpower Services Commission. 1981.

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Departamento de Educación y Ciencia 1986.

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995) (disponible en UCAS,

Fulton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3SH).

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - disponible en NCVQ, 222 Euston Road, Londres NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Departamento de Empleo (1993) disponible en DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton
es consultor independiente en desarrollo del personal directivo y de las organizaciones. Trabaja en el desarrollo de recursos humanos desde 1990, después de haber desempeñado su actividad profesional en el sector de software como programador, jefe de proyectos y director de personal.



Este trabajo analiza la hipótesis de que la causa de la escasez de trabajadores capacitados en un sector se encuentre en este mismo, debido a un diseño de las organizaciones que limite las oportunidades de desarrollo de las capacidades. El ejemplo de estudio es el de la industria del software, en la que las capacidades requeridas cambian con rapidez y donde es frecuente la escasez de trabajadores capacitados. Se examinaron seis proyectos, así como libros y cursos sobre gestión de proyectos y el mercado de trabajo de este sector. El diseño de algunos proyectos limitaba enormemente las oportunidades de desarrollo de nuevas capacidades, aspecto al que los directores de los mismos no concedían gran importancia. Otros, con un diseño distinto, permitían a los trabajadores usar y desarrollar una extensa variedad de capacidades. En definitiva, es posible que este sector de vital importancia esté fomentando su propia escasez de trabajadores capacitados debido a su falta de conocimientos sobre el uso y desarrollo de las capacidades y al control político de la adquisición de las mismas.

“El diseño de la organización y el aprendizaje en el puesto de trabajo: su relación en la industria del software”

Este artículo analiza la relación que existe entre la división del trabajo en las organizaciones y el desarrollo de las capacidades en el puesto de trabajo. Un punto de partida lógico sería dar una definición de “capacidad” pero precisamente la delimitación del significado de este concepto ha sido -y es- materia de discusión desde hace mucho tiempo. Aunque no existe una definición generalmente aceptada, se pueden distinguir varias perspectivas para abordar el concepto de capacidad y que, en términos generales, son tres: la perspectiva micro, la perspectiva macro y la perspectiva política.

La perspectiva micro se basa en la idea de que es posible descomponer una capacidad en distintas acciones o actividades. Este planteamiento cuenta con una gran aceptación en el Reino Unido y sustenta aplicaciones que van desde el estudio de tiempos y movimientos hasta las competencias o las Cualificaciones Profesionales Nacionales¹. Su ventaja es que permite concretar la formación en acciones identificadas, susceptibles de ser reconocidas y recompensadas; el inconveniente es que el proceso puede resultar poco ágil, burocrático e inflexible: a veces se da más importancia a la evaluación de la capacidad que al desarrollo de la misma, lo que puede impedir que se tengan en cuenta otras formas de entender el concepto de capacidad.

El presente artículo plantea un enfoque alternativo: la perspectiva macro. Esta concepción no se preocupa tanto de los detalles de lo que hace una persona capacitada sino de un aspecto más general: cómo puede una persona desarrollar una capacidad en sentido amplio. Es el principio que subyace en la iniciativa británi-

ca “Inversores en personas” y el que inspira la mayoría de los esfuerzos empresariales en materia de evaluación, entrenamiento, orientación, estilos de liderazgo y formación general, *si bien nada de ello será útil a menos que el receptor de la formación tenga un puesto de trabajo que le permita poner en práctica las capacidades aprendidas. Si el puesto está así diseñado, la preparación y todo lo demás contribuirán al desarrollo de las capacidades; si el diseño del puesto limita la aplicación de estas últimas, toda la preparación, cursos de formación, valoraciones, etc. del mundo no conseguirán que su receptor, con unas capacidades inhibidas, sea competente.*

Tal planteamiento constituye el punto de partida de este artículo; al final del mismo se hace referencia a la perspectiva política respecto a las capacidades. La cuestión es si los puestos de trabajo están diseñados de forma que las personas puedan utilizar y desarrollar una amplia variedad de capacidades, mantengan su interés por el puesto y sean más flexibles y útiles o si, por el contrario, su diseño limita el desarrollo de las capacidades, crea inflexibilidad y fomenta la escasez de trabajadores capacitados. Se podría plantear esta pregunta en cualquier sector.

Se eligió la industria del software para el análisis por la experiencia que el autor tiene en ella. Se trata de un sector que se lamenta de la escasez de trabajadores capacitados y en el que, dado el rápido ritmo de cambio de la tecnología, no cabe esperar mucho de los sistemas de educación nacionales. En este estudio se analizaron seis proyectos concretos mediante la experiencia personal y la realización de entrevistas a directivos y personal de



los mismos, a quienes se llegó a través de contactos personales y profesionales. En cada proyecto trabajaban entre cinco y más de cien personas en el desarrollo de proyectos de defensa y para organismos públicos, entre otros, y su alcance geográfico se extendía por toda Inglaterra. Se pretendía determinar si la división del trabajo entre el personal de los proyectos permitía desarrollar diversas capacidades y, naturalmente, si este aspecto era importante para los directivos respectivos.

Se analizaron además manuales y cursos de formación para directores de proyecto con el fin de comprobar si en ellos se trataba el diseño de la organización del trabajo para fomentar el desarrollo del personal. Por último, se mantuvieron entrevistas con diversas agencias de empleo para conocer su opinión sobre los perfiles de capacidades que demanda el mercado de trabajo informático.

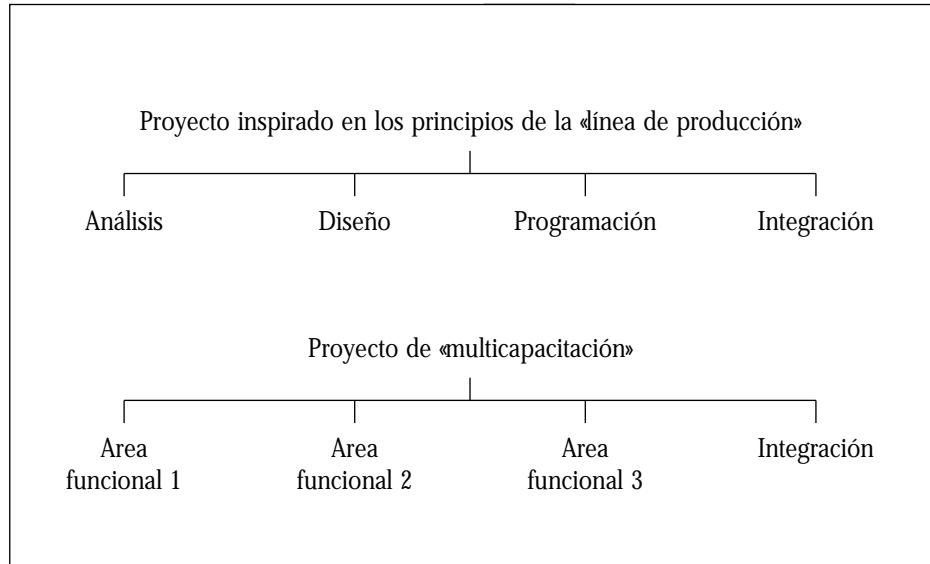
Dos diseños de proyecto alternativos

Hay muchas formas de organizar un proyecto de *software*. A grandes rasgos, el cuadro que figura a continuación muestra dos alternativas. Los proyectos inspirados en los principios de la «línea de producción» se estructuran según las fases del proceso de desarrollo del *software*: una vez analizado qué sistema se necesita, los resultados del análisis se entregan a los diseñadores que, a su vez, pasan su diseño a los programadores para que, finalmente, éstos desarrollen el *software*. En las últimas fases se realiza la integración y la prueba del *software*.

En cambio, en los proyectos «multicapacitación», los trabajadores se responsabilizan de una parte funcional del sistema y participan en todas las fases de su desarrollo, con lo que ponen en práctica sus distintas capacidades relacionadas con el *software*. Este estudio trató de revelar la estructura que se sigue en la práctica.

Proyecto 1: Sistema de electrónica aeronáutica de pequeño alcance

Este proyecto adaptaba para un cliente británico el *software* desarrollado por un



socio italiano. Parece inevitable que, cuando el trabajo pasa de un grupo a otro, los receptores se quejen del trabajo realizado por los creadores. Así sucedió en este caso, aunque el proyecto italiano aportase ideas útiles: de hecho, no se organizaba en función de las fases del ciclo de desarrollo. Así, en vez de ser identificados como «analistas», «diseñadores» o «programadores», todos los participantes eran «técnicos» y habían intervenido en la totalidad de los aspectos del proceso, realizando una parte del trabajo hasta el final del mismo. El equipo británico mantuvo este planteamiento y sus técnicos practicaron, por tanto, las distintas capacidades personales de desarrollo de *software*.

Esta forma de organización es habitual y adecuada en proyectos cuyo pequeño alcance no permite que trabajen distintos equipos en las diferentes fases de desarrollo. Se confirma así la funcionalidad de hacer participar a los trabajadores en todas las fases y de utilizar todas sus capacidades.

Proyecto 2: Sistema para un organismo público de alcance medio

Inicialmente, se encomendó a un grupo de analistas que realizaran un análisis del sistema requerido. Después se encomendó el diseño a los diseñadores, si bien el concepto de lo que debía hacer el sistema cambió tanto con el tiempo que, en gran medida, se ignoró el diseño que estos llevaron a cabo. Analistas y diseñadores quedaron excluidos del proyecto,

“La cuestión es si los puestos de trabajo están diseñados de forma que las personas puedan utilizar y desarrollar una amplia variedad de capacidades, (...) o si, por el contrario, su diseño limita el desarrollo de las capacidades, crea inflexibilidad y fomenta la escasez de trabajadores capacitados.”

“(...) la funcionalidad de hacer participar a los trabajadores en todas las fases y de utilizar todas sus capacidades.”

1) Nota del editor:
Las **Cualificaciones Profesionales Nacionales (National Vocational Qualifications, NVQ)** suponen la culminación de las normas de actuación establecidas para ciertas profesiones. Se basan en el desempeño de una actividad laboral y se estructuran en cinco niveles dentro de un marco global de ámbito nacional. Su objetivo es facilitar el acceso a la evaluación profesional y favorecer la formación durante toda la vida de los trabajadores.



"Aparte de las limitadas oportunidades de desarrollo de capacidades que ofrece, esta estructura de línea de producción quebranta la mayoría de las reglas para diseñar adecuadamente un puesto de trabajo (...)"

y se encomendó a los programadores la tarea de elaborar programas a partir de las especificaciones y a probar el trabajo por su cuenta; al final fueron asimismo apartados. Más tarde, otro director formó un nuevo equipo que trató de reunir los programas elaborados. Estos, que funcionaban por separado, no lo hacían, sin embargo, como sistema: hubo que emplear más tiempo y más dinero para adaptarlos y, en algunos casos, fue preciso empezar casi desde cero.

Puesto que los distintos participantes habían intervenido en diferentes fases del ciclo de vida de los sucesivos aspectos del sistema, no había nadie que lo “dominase” en conjunto. Al no contar con los analistas ni los diseñadores, excluidos del proyecto, no se les pudo consultar sobre su trabajo y, como resulta casi inevitable en un proyecto inspirado en los principios de la “línea de producción”, vino a culpárseles de muchos de los problemas. Nadie tuvo la oportunidad de aprender más que una reducida serie de capacidades de desarrollo de *software*.

Proyecto 3: Sistema comercial de alcance medio

En este proyecto participaron entre cuarenta y cincuenta personas, organizadas con arreglo a los principios de la “línea de producción” convencional basada en el control: el trabajo se dividía de tal forma que se limitaba el abanico de capacidades ejercitadas para el desarrollo del *software*. Había, además, poca rotación en los puestos y la directora del proyecto no supo bien qué decir cuando se le preguntó cómo aplicaba el personal sus capacidades.

La directora eligió esa estructura porque era la que había aplicado siempre; no consideró ninguna otra alternativa. En estos casos, el desarrollo de la carrera profesional parece supeditado a la finalización de un proyecto y el comienzo del siguiente: de hecho, uno de los jefes de equipo del proyecto había sido programador en el proyecto que la directora había gestionado previamente.

Aparte de ofrecer limitadas oportunidades de aplicación de las capacidades, esta estructura quebranta la mayoría de las reglas que se aplican al diseño adecuado

de los puestos de trabajo: poca variedad, responsabilidad o autonomía restringidas, y escasa identidad e importancia de las tareas. Según la teoría del diseño de puestos de trabajo, este tipo de proyecto puede plantear problemas de motivación y de compromiso; un responsable del lugar de trabajo así nos lo confirmó.

Proyecto 4: Sistema para un organismo público de gran alcance

Este proyecto encajaba en un tipo de sistema muy conocido, al estar constituido por numerosas partes que deben ajustarse a normas, reglamentos, ritmos y legislaciones distintos. Lo lógico, por tanto, hubiera sido organizarlo en función de sus diversas partes funcionales. Sin embargo, se estableció una primera división entre el grupo de sistemas, que realizó el análisis y el diseño, el grupo de programación, que llevó a cabo la instalación, y el grupo responsable de las versiones, que integraba todos los cambios y los publicaba dos veces al año. Una segunda división dentro de los grupos de sistemas y de programación reflejaba la organización natural del sistema.

Estamos, pues, ante otro ejemplo de estructura inspirada en los principios de la “línea de producción”. Las oportunidades para la aplicación de las capacidades eran limitadas, ya que los trabajadores acababan por ser expertos en un aspecto reducido de una de las partes del sistema, con la inquietud consiguiente respecto a las posibilidades de colocación posterior y la aparición de enormes problemas de sustitución a medida que el personal cambiaba.

Proyecto 5: Sistema de electrónica aeronáutica de gran alcance

En su primera versión, este sistema se estructuró con arreglo a los criterios inspiradores de la “línea de producción”; el autor tuvo conocimiento de los muchos problemas que se plantearon. Cuando hubo que desarrollar una versión más avanzada, se decidió escalar la producción por fases y, por tanto, organizar el sistema en función de éstas.

Cuando se procedió al análisis del proyecto, la primera fase ya había sido entregada al cliente. El análisis fue realiza-



do por un equipo de especificación de las necesidades; los resultados pasaron a un equipo de diseño de “alto nivel”. La centralización de estas dos etapas del trabajo en un único equipo favoreció la correcta integración de las sucesivas fases del sistema.

Los distintos diseños de alto nivel pasaron a equipos de instalación que trabajaron en fases concretas del sistema y realizaron el diseño detallado, la instalación y las pruebas iniciales; aunque estas funciones no representen todas las capacidades que abarca el ciclo de vida, constituyen un abanico más amplio que el que ofrece la mayoría de los proyectos examinados.

Al igual que el sistema de electrónica aeronáutica de pequeño alcance, un equipo distinto realizó la prueba del *software* final, configurándose así la planificación de las pruebas independientemente del desarrollo del sistema.

Otra de las diferencias entre este proyecto y los tres anteriores se encuentra en la actitud de su director, quien pudo identificar con facilidad los problemas de aplicación de capacidades, culpabilización y motivación ligados a las estructuras basadas en los principios de la “línea de producción”. Entendía que el desarrollo de las capacidades pasaba por la rotación en los puestos de trabajo y afirmó que muchos trabajadores fijos estaban desarrollando sus capacidades como jefes de un equipo de contratistas que realizaba, en la práctica, la mayor parte del trabajo de instalación.

Proyecto 6: Sistema marítimo de gran alcance

Aunque estaba previsto desde un principio que el sistema se entregase por fases, una vez que éstas fueran funcionales, se organizó con arreglo a los principios de la “línea de producción”. El análisis del sistema era realizado por un grupo que pasaba sus resultados a los equipos de instaladores, responsables de elaborar el diseño y de generar el *software*.

No resulta sorprendente que se abriera un abismo entre analistas e instaladores: el proyecto se escindió y la comunicación se interrumpió.

Más tarde, un nuevo director eliminó las causas estructurales de los conflictos internos. Redactó un código de prácticas de gestión y reorganizó el proyecto para garantizar el control y el dominio sobre el mismo. Se hizo una primera división de la estructura en función de las entregas por fases. Luego, dentro de cada equipo encargado de una entrega, se hizo una segunda división por áreas funcionales, de forma que el personal dominase su parte del sistema, desde el análisis hasta las pruebas iniciales.

El sistema no está exento de problemas y hay cierta insatisfacción entre el personal. Sin embargo, se están cumpliendo con éxito las entregas por fases, que están resultando plenamente operativas. El personal tiene la posibilidad de aplicar muchas más capacidades que en los demás proyectos analizados. La multicapacitación es posible, en suma, en la industria del *software*.

Bibliografía y documentación

Aunque existen varias publicaciones en las que se abordan las relaciones entre la escasez de capacidades, el diseño de las organizaciones, el diseño de los puestos de trabajo y el desarrollo de capacidades, no se encontró ninguna referente a una industria como la del *software*. No se han estudiado, por tanto, las consecuencias de la elección fundamental y práctica entre una estructura en la que los puestos de trabajo se caracterizan por una limitada serie de capacidades y aquella otra en la que éstos abarcan todo el proceso y permiten el uso de capacidades más amplias y la identificación con el producto, aunque esta elección es aplicable a numerosos tipos de trabajos.

Aun cuando no pueda exigirse a un atareado director de proyecto que estudie la bibliografía al respecto, es posible que alguno desee hacer alguna consulta. Se acudió, por tanto, a la biblioteca conjunta de la Sociedad Británica de Informática y de la Institución de Ingenieros Electrotécnicos en busca de libros sobre gestión de proyectos. El contenido de la mayoría de ellos era totalmente técnico y el resto contenían sólo uno o dos capítu-

“La multicapacitación es posible, en suma, en la industria del software.”

“(...) aunque los directores de proyecto acudan a la biblioteca de su institución profesional o reciban un curso de formación, es muy poco probable que tengan la oportunidad de considerar las consecuencias que tiene la estructura básica de sus organizaciones sobre el desarrollo de capacidades.”



"(...) existe la posibilidad de que los proyectos se diseñen para permitir el uso de una serie restringida de capacidades con el fin de proteger los monopolios de las mismas y, de este modo, regular el mercado de trabajo en beneficio de quienes desempeñan funciones en posiciones más elevadas."

"(...) la escasez de trabajadores capacitados en la industria inglesa del software se debe, en parte, a los diseños de la organización aplicados."

los sobre la vertiente humana de los proyectos: solían aceptar la diferenciación entre analistas y programadores e interpretaban el desarrollo de las capacidades como una oferta de cursos de formación. Los modelos de carrera profesional presentados implicaban un lento desarrollo de las capacidades a través de la ocupación de una serie de cargos a los que se accedía en virtud de un proceso asimilable a las fases de aprendizaje características de los oficios.

Unicamente uno de los libros de la biblioteca hacía referencia a la alternativa entre la estructura basada en los principios de la "línea de producción" y la estructura de multicapacidades, aunque sin aludir a sus consecuencias para el desarrollo de las capacidades. Y sólo había otro libro (Softky, 1983) que abogaba por el entrenamiento del trabajador en el puesto de trabajo para fomentar las capacidades del personal.

Cursos de formación sobre gestión de proyectos de software

Después de algunas indagaciones, se identificaron diez instituciones británicas que ofrecían cursos de formación sobre gestión de proyectos. Cinco de ellas no trataban ningún aspecto relacionado con el desarrollo de las capacidades del personal, el diseño de las organizaciones ni el diseño de los puestos de trabajo; dos enseñaban técnicas de desarrollo de las capacidades como el entrenamiento en el puesto, otra examinaba las posibilidades del diseño de la organización y una cuarta realizaba ambas cosas sin relacionarlas. Unicamente una de las instituciones de formación, Learning Tree, analizaba las posibilidades de la estructura basada en los principios de la "línea de producción" y de la estructura de multicapacidades, así como sus consecuencias para el desarrollo de las capacidades.

Por tanto, aunque los directores de proyecto acudan a la biblioteca de su institución profesional o reciban un curso de formación, es muy poco probable que tengan la oportunidad de considerar las consecuencias que tiene la estructura bá-

sica de sus organizaciones sobre el desarrollo de capacidades.

Opinión de las agencias de empleo sobre el mercado de trabajo

La mayor parte del personal de la industria del *software* suele contratarse a través de agencias, así que éstas parecen las más indicadas para opinar sobre el mercado de trabajo y sobre la posible preferencia de éste por especialistas o por trabajadores dotados de un más amplio abanico de capacidades. Los responsables de la contratación de personal de los seis proyectos analizados nos ofrecieron los nombres de seis agencias, las cuales dieron una variada visión de los hechos, aun cuando sea posible extraer ciertas conclusiones generales. En primer lugar, el mercado de trabajo está enormemente condicionado por los especialistas en las distintas fases del ciclo de vida. La mayoría de las agencias que mencionaron la multicapacitación se referían sencillamente a la disponibilidad de programadores que pudieran utilizar diversos lenguajes informáticos. En segundo lugar, los únicos activos que importan en el mercado de trabajo del *software* son los años de experiencia y, en el caso de los recién licenciados, la puntuación. En tercer lugar, según varias agencias, los clientes exigen que los candidatos posean ya las capacidades que necesitarán para el puesto: hay poca voluntad de impartir formación.

Conclusiones

Este estudio no prueba que los problemas de la industria del *software* se deban a la forma en que se diseñan los proyectos de desarrollo de *software*, pero sí parece indicar que la escasez de trabajadores capacitados (además de la insatisfacción del personal y los conflictos entre grupos) puede estar relacionada con la estructura de las organizaciones correspondientes. Lo mismo puede ocurrir en cualquier otro sector o empresa. Con todo, hay algunos indicios de que la situación podría estar mejorando: nos referimos a los cursos, libros o proyectos que, excep-



cionalmente, preconizan una estructura diferente, propicia a la multicapacitación.

La estructura basada en los principios de la "línea de producción" pudo ser útil en los primeros momentos de la evolución de la industria de *software*, cuando las aplicaciones eran sencillas. En la actualidad, la estructura de multicapacitación es más eficaz, ya que estimula la motivación, el compromiso con el producto final y la productividad futura. El coste aparente de la formación de técnicos con amplias capacidades se verá compensado por una disminución de la frustración, el aburrimiento y los fallos del proyecto. Por tanto, ¿qué es lo que induce a un director de proyecto a elegir una estructura acorde con los principios de la línea de producción, en lugar de una estructura de multicapacitación? Influyen diversas razones.

En primer lugar, pura ignorancia: si la estructura tradicional de los proyectos ha sido la basada en los principios de la "línea de producción" y los libros y los cursos no analizan los problemas que crea, no es probable que un atareado director de proyecto considere otras opciones.

En segundo lugar, la estructura inspirada en los principios de la "línea de producción", en la que el trabajo está dividido en fases reducidas, visibles, parece más fácil de controlar. La estructura de multicapacitación, en la que el dominio de las funciones del sistema se delega en los técnicos, parece arriesgada. Como expresión de lo que Hirschhorn describe como una tendencia a alejarse de los verdaderos riesgos relacionados con el trabajo, los directores de proyecto pueden sentirse más atraídos por el sofocante

aunque controlable entorno de la "línea de producción".

En mi opinión, la última razón que explica que se siga utilizando el modelo de la "línea de producción" me lleva a la última perspectiva antes mencionada en relación con la capacidad. Al principio de este trabajo se han explicado las perspectivas micro y macro. Queda, por tanto, la perspectiva política, que considera la capacidad como un activo valioso. Quienes lo poseen tratan de que conserve su valor, que se perdería si se generalizase. Como consecuencia, los proveedores de una capacidad que les pueda reportar reconocimiento, posición o sencillamente un trabajo mejor harán todo lo posible para regular la admisión de otras personas en su grupo. Por tanto, existe la posibilidad de que los proyectos se diseñen para permitir el uso de una serie restringida de capacidades con el fin de proteger los monopolios de las mismas y, de este modo, regular el mercado de trabajo en beneficio de quienes desempeñan funciones en posiciones más elevadas.

Possiblemente se dé en la práctica una combinación de todas estas razones. Cualquiera que sea la causa, este estudio parece indicar que la escasez de trabajadores capacitados en la industria inglesa del *software* se debe, en parte, a los diseños de la organización aplicados. Lo mismo podría ocurrir en otros sectores y países. Piense en los lugares de trabajo que conozca: ¿están diseñados los puestos de trabajo para permitir el desarrollo de un amplio abanico de capacidades o sólo una serie restringida de éstas? ¿Está contribuyendo su sector a crear su propia escasez de trabajadores capacitados?

Citas

Hirschhorn, L (1988). *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S (1983). *The ABC's of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press.

**Franz Blum**

científico del Instituto de
Investigación de Pruebas
e Inteligencia

**Anne Hensgen**

científica del Instituto de
Investigación Educativa

**Carmen Kloft**

científica del Instituto de
Investigación Educativa

**Ulla Maichle**

científica del Instituto de
Investigación de Pruebas
e Inteligencia y del
Instituto de Investigación
Educativa



“El objetivo concreto del proyecto era elaborar un método para la composición de ejercicios de examen que permitieran evaluar aspectos de las competencias profesionales prácticas.”

Ejercicios programados: un instrumento para evaluar la “competencia profesional práctica”

Con la reclasificación de numerosas profesiones reglamentadas, la “competencia profesional práctica” se ha convertido en un término clave en el ámbito de la formación profesional. Pero las nuevas cualificaciones hacen preciso nuevos tipos de exámenes. Sin duda, uno de los principales problemas para la aplicación de nuevos reglamentos de formación y planes marco de estudio es el de cómo evaluar las nuevas cualificaciones. El proyecto de investigación “La evaluación de la competencia práctica en los exámenes de las Cámaras de Industria y Comercio”, lanzado por la Sociedad para la Formación Continua de las Cámaras de Industria y Comercio, integrada en la Federación de Industria y Comercio, tenía por objetivo contribuir a resolver el problema. En el proyecto participaron, junto al Instituto de Investigación Educativa, formadores, maestros y reglamentadores; recibió la orientación de un Consejo Asesor que incluía a representantes del Instituto Federal de la Formación Profesional y de diversos ministerios, cámaras y sindicatos. El estudio, financiado con fondos procedentes de la Fundación Otto Wolff von Amerongen, se inició en junio de 1993 y se extendió a lo largo de un año y medio.

El objetivo concreto del proyecto era elaborar un método para la composición de ejercicios de examen que permitieran evaluar aspectos de las competencias profesionales prácticas. En la primera parte del proyecto, ya concluida, la cuestión central era si ello podría conseguirse mediante ejercicios programados. El método debía además ser de naturaleza general y no debía hallarse vinculado ni a determinados contenidos técnicos ni a determinadas formas de examen o de ejercicio.

Un método para la evaluación de competencias profesionales prácticas

La gama de definiciones o descripciones del término “competencia profesional de acción” o “competencia profesional práctica” es amplia y muy variada; pero sigue sin existir una definición de validez general y reconocida como tal. Tomando en cuenta el objetivo del proyecto, nos pareció indispensable por tanto proceder a ordenar o sistematizar las diversas descripciones de este término, a fin de disponer de una base para entender lo que se indica con “competencia práctica”. En el curso de nuestra investigación bibliográfica encontramos dos enfoques definitorios del término:

- un “**enfoque práctico**”, y
- un “**enfoque analítico**”.

El enfoque práctico se centra en el aspecto equivalente del término: el interés gira en torno a **la práctica como proceso**. Es importante mencionar que la “práctica” es algo más que una “simple actividad”. Este enfoque parte de “actos prácticos completos”, compuestos por fases de autoinformación, planificación, decisión y control de resultados, ofreciendo una primera posibilidad de evaluar aspectos de la competencia práctica: en el curso de un examen han de efectuarse prácticas (actividades) típicas de la forma más completa y realista posible, o bien “simularse” éstas en caso de un examen escrito.

El enfoque analítico se centra en la otra parte del término, dejando de lado el aspecto práctico en favor del estudio de



las condiciones de una práctica profesional competente: conocimientos técnicos, facultades prácticas y cualificaciones clave. Este enfoque ofrece otra posibilidad para evaluar aspectos de la competencia profesional práctica: componer ejercicios de examen con los que puedan evaluarse selectivamente competencias particulares pertenecientes a la profesión.

Cada uno de los dos enfoques considera el término “competencia práctica” desde su propio punto de vista, y cada uno de ellos abre distintas posibilidades para la evaluación en exámenes de la misma. El enfoque analítico de evaluación separada de las diversas cualificaciones corresponde más bien al de los exámenes tradicionales; pero éstos no responden a la cuestión de si el examinado es capaz de reunir estas cualificaciones a la hora de resolver una tarea global.

Nuestro proyecto se centró por ello en el enfoque práctico. Para llevar éste a cabo se tomaron a título de ejemplo las profesiones de **empleado administrativo y mecánico industrial** (especialidad: técnica fabril); a continuación mencionaremos ambas en su forma masculina, simplemente para no complicar la legibilidad. Elaboramos para ambas profesiones prototipos de ejercicios en los que aparecían prácticas típicas de la figura profesional. Se integraron también en los ejercicios prácticos de examen pruebas de cualificaciones consideradas clave, como p.e. la capacidad de deducción, las de planificación y coordinación o la de resolución de problemas.

¿En qué consiste un ejercicio de examen programado y centrado en la práctica?

Este comienza con la descripción de una situación profesional concreta, en la que debe ejecutarse una tarea típica del oficio. Por ejemplo, un ejercicio para el mecánico industrial de técnica fabril podría comenzar así:

Recibe Vd. una llamada de la tornería: en el torno n° 4 está muy dura la pinola del contrapunto. El manubrio manual no

puede hacerse girar aplicando la fuerza de brazo normal. Su misión es hacer que vuelva a funcionar el contrapunto.

En la tornería le proporcionan los siguientes documentos de trabajo: un diseño de toda la máquina con lista de piezas, una tabla de diagnóstico,... (se acompañan los documentos).

Puesto que para ejecutar esta tarea hay que efectuar diversas operaciones de trabajo, el ejercicio práctico de examen o el conjunto de ejercicios comprende también varias cuestiones, simulándose así en parte o totalmente las operaciones correspondientes a la ejecución de una tarea de trabajo. Las contestaciones quedan registradas por ejemplo en formularios de respuesta única o múltiple, en forma de correspondencias, reordenamientos y series lógicas.

En la resolución del ejercicio el examinado debe mostrar, por ejemplo, que:

- ha entendido la tarea;
- puede analizar los documentos de trabajo selectivamente;
- puede fijar las operaciones de trabajo;
- es capaz de coordinar diversos objetivos requeridos;
- puede evaluar planes de intervención;
- tiene la capacidad de ejecutar las diversas operaciones;
- puede controlar los resultados y reconocer los errores, y
- se da cuenta de las posibilidades de mejora o de prevención.

A partir de este método y en el curso de seminarios específicos para cada oficio, se elaboraron borradores de ejercicios que abarcaban una amplia gama de la práctica profesional típica de administrativos y mecánicos: planificación de un viaje de negocios o de una reunión, colaboración en la selección de un nuevo empleado, montaje de un embrague de platos, análisis de daños en un engranaje, ... por mencionar sólo unas pocas de las actividades incluidas en los ejercicios. Y éstos se sometieron a una prueba empírica, para lo que se distribuyeron entre cerca de 360 aprendices en diversas regiones de la República Federal.

“Nuestro proyecto se centró por ello en el enfoque práctico.”

Un ejercicio de examen programado y centrado en la práctica “...comienza con la descripción de una situación profesional concreta, en la que debe ejecutarse una tarea típica del oficio.”



“Aquí se aprecian las ventajas de este nuevo modelo de ejercicio: una sola descripción de situación y de tarea, en torno a cuya resolución se plantean diversas preguntas.”

Los resultados: estimulantes

Los aprendices reaccionaron a estos ejercicios de forma sorprendentemente favorable, calificándolos de interesantes y realistas, e indicando que su resolución era incluso en muchos casos divertida, algo poco habitual con ejercicios de examen. A pesar de nuestros temores iniciales y de la opinión de los participantes en la prueba, las tareas prácticas que evalúan sobre todo la capacidad de planificación, coordinación y resolución de problemas demostraron no ser más difíciles de resolver que otras que no incluyen específicamente esos puntos.

Los datos empíricos también refutaron la objeción de algunos redactores de los ejercicios, en el sentido de que éstos exigirían demasiado tiempo para resolverse: el tiempo requerido fue apenas algo superior al tradicional en el caso de los administrativos, y en el caso de los mecánicos incluso menor.

Aquí se aprecian las ventajas de este nuevo modelo de ejercicio: **una sola descripción de situación y de tarea, en torno a cuya resolución se plantean diversas preguntas.**

Sobre todo con los administrativos, el nivel de dificultad de los ejercicios fue demasiado alto. Pero en esta valoración hay que tener en cuenta que los participantes se enfrentaban a un modelo completamente nuevo de ejercicio, para el que su formación por regla general no les había preparado correctamente.

Por otra parte, pudieron obtenerse unos primeros resultados acreditativos de los ejercicios: así, se apreció una significativa conexión entre la magnitud de la experiencia práctica en determinadas actividades y el éxito en la resolución de los ejercicios centrados en la práctica correspondientes al mismo campo operativo.

¿Qué posibilidades prácticas abre este nuevo modelo?

Para las dos profesiones, administrativo de oficina y mecánico industrial especia-

lizado en técnica fabril, ha surgido ya una **serie de prototipos de ejercicios centrados en la práctica**, que contienen una selección de operaciones típicas e importantes -si bien no representativas- del trabajo en ambos oficios.

Para cada uno de ambos se dispone de una **guía** para la redacción de ejercicios centrados en la práctica, que facilita el acceso al trabajo de composición y ofrece numerosas referencias y estímulos al redactor.

Dado que durante el proyecto pudo apreciarse cómo incluso los redactores experimentados precisaban una fase activa de prueba y numerosos comentarios como respuesta antes de agotar las posibilidades que ofrece el modelo a través de esta guía, se elaboró a partir del conjunto de experiencias un **modelo de aprendizaje** que prevé entre otras cosas ejercicios prácticos de redacción integrados en seminarios.

Se creó asimismo una **base** para evaluar también por escrito aspectos centrales de la competencia profesional práctica. Y el modelo no está vinculado en absoluto a los ejercicios programados: está funcionando ya un proyecto subsiguiente que se ocupa prioritariamente de ejercicios centrados en la práctica de respuesta libre (los denominados **ejercicios convencionales**).

Este modelo tiene carácter **supaprofesional**. Se ha realizado y comprobado en la práctica con el ejemplo de una profesión administrativa y otra técnica, pero en principio es transferible a todos los niveles de formación (en estos momentos ya existen los primeros borradores de ejercicios para el oficio de técnico electrónico energético, especialidad técnica fabril).

Este modelo nos ofrece además un nuevo **enfoque para la clasificación de ejercicios de examen**, lo cual resulta importante p.e. para elaborar bancos reserva de ejercicios. Las actuales clasificaciones por criterios formales, en función de la dificultad o del nivel de complejidad estimado, podrán complementarse ahora mediante criterios “prácticos”. Por ejemplo, podría examinarse un ejercicio global para ver si contiene los elementos más importantes de una actividad profesional completa.



La idea fundamental -plantear preguntas sistemáticas sobre los elementos de una actividad profesional práctica- podría aplicarse también a los **controles de progresión en la formación** o a los **exámenes de la formación continua**, siempre que el objetivo de la formación sea promover la competencia profesional práctica.

Hemos de mencionar por último que el resultado de este proyecto de investigación no sólo ha consistido en los productos elaborados sino también en la experiencia obtenida con una nueva **metodología**. Esta metodología se ha extraído de la diagnosis psicológica y de la psicología organizacional, transfiriéndose al campo de la formación profesional y los exámenes y aplicándose en éste con éxito. Hemos de resaltar en particular al respecto el **análisis de capacidades requeridas**, que nos permitió analizar y evaluar como ejemplo determinadas prácticas profesionales típicas, identificar las cualificaciones clave relevantes y "traducir" éstas en comportamientos observables.

¿Qué función cumplirán los nuevos ejercicios en el examen final?

De momento, estos ejercicios son utilizables sobre todo para aquellas asignaturas examinables por escrito, en cuyas pruebas de carácter práctico y operativo puedan integrarse adecuadamente. En el caso del empleado administrativo, éstas serían las de economía comercial de oficina, contabilidad, economía y sociedad. En el caso del mecánico industrial son indicadas las asignaturas de planificación del trabajo y tecnología, y también resultaría interesante incluir ejercicios centrados en la práctica en la de economía y sociedad, de forma que un examen no consistiera tanto en la repetición de datos sino en la comprensión de operaciones reales de trabajo práctico y la resolución de cuestiones actuales (p.e. jurídicolaborales o de negociación colectiva).

Para componer futuros exámenes tendrá también importancia la cuestión de con qué tipo de ejercicios podrán evaluarse de la mejor manera posible (esto es, con la mayor precisión, fiabilidad y economía

posibles) determinados aspectos de la competencia profesional práctica. Y para responder habrá que considerar de forma realista las ventajas e inconvenientes de todos los tipos de exámenes y compararlos entre sí. Así por ejemplo, la gran ventaja del examen práctico -el hecho de que el examinado también puede demostrar su habilidad en la realización práctica de su plan de trabajo- se halla indisolublemente unida a un gran inconveniente: el examen práctico exige comparativamente mucho tiempo, mucho material y mucho personal, por lo cual debe limitarse a unas escasas operaciones prácticas de trabajo. Esta limitación tiene graves consecuencias, desde el punto de vista del examen teórico, sobre la fiabilidad del procedimiento: dada la amplitud de la gama de actividades profesionales, ¿hasta qué punto pueden extraerse conclusiones sobre la competencia profesional práctica a partir de sólo dos o tres "pruebas de trabajo"?

Objetivo final: un repertorio vinculante de actividades profesionales típicas

Un repertorio representativo y a la vez vinculante de actividades profesionales típicas supondría una base para evaluar actividades profesionales de diversas maneras; así, el dominio de determinadas actividades consideradas "imprescindibles" para un oficio (por ejemplo, la reparación en el caso del mecánico industrial) podría demostrarse en el curso de un examen práctico integrado. Otras actividades típicas del oficio podrían en cambio evaluarse mediante un examen escrito; éste puede diseñarse de forma convencional o programada, en función sobre todo del tema por evaluar, y quizás también de los condicionantes organizativos. El examen escrito también resulta idóneo para actividades que no pueden simularse en un examen práctico, como las que precisan un largo periodo de tiempo o requieren instalaciones, máquinas o aparatos no presentes en un examen. La inclusión de estas actividades en un examen escrito ampliaría la gama de actividades laborales evaluables mediante exámenes, incrementando así el valor informativo de todo el procedimiento.

"Este modelo nos ofrece además un nuevo enfoque para la clasificación de ejercicios de examen..."

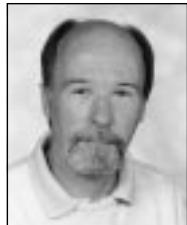
"De momento, estos ejercicios son utilizables sobre todo para aquellas asignaturas examinables por escrito, en cuyas pruebas de carácter práctico y operativo puedan integrarse adecuadamente."

"Dada la amplitud de la gama de actividades profesionales, ¿hasta qué punto pueden extraerse conclusiones sobre la competencia profesional práctica a partir de sólo dos o tres "pruebas de trabajo"?"



**Dietrich
Harke**

miembro del personal científico y director de proyectos del Instituto Federal de Formación Profesional de Berlín, Departamento de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Dirección de Seguimiento Científico de Proyectos.



**Regina
Nanninga**

miembro del personal científico de la Fundación para la Formación Profesional de Hamburgo, encargada del seguimiento científico *in situ* del proyecto.



Los resultados de la evaluación del “proyecto de cualificación” prueban que con una formación continua conjunta y de larga duración para formadores, personal docente y pedagogos sociales se pueden ampliar sus competencias pedagógicas y mejorar su cooperación. Se exponen el concepto, el modo de proceder y las experiencias de un proyecto de formación psicológico-pedagógica continua.

Cualificación pedagógica y estímulo de la cooperación: una iniciativa de formación continua del personal de formación profesional

Las nuevas exigencias surgidas en muchas profesiones a causa del cambio técnico, económico o social implican al mismo tiempo nuevas exigencias para el personal de formación profesional. Sobre todo, se piden a éste más competencias sociales o cualificaciones clave: capacidad de trabajo en equipo, disposición a cooperar, sentido de responsabilidad y autonomía de acción.

En este artículo se exponen las conclusiones extraídas de un proyecto de formación psicológico-pedagógica continua del personal que, dentro de la formación impartida fuera de la empresa, se ocupa sobre todo de medidas destinadas a personas con desventajas en este ámbito, como los desempleados de larga duración o las personas poco cualificadas. Su trabajo se desarrolla bien en entidades que ofertan medidas de formación continua o de reconversión para grupos con problemas o bien en centros para la formación inicial fuera de la empresa, de jóvenes desfavorecidos.

Trasfondo e idea del proyecto

El proyecto abarcaba tres grupos dedicados a la formación y para los que se desarrolló una formación continua conjunta: los formadores, responsables de la práctica profesional, el personal docente, que imparte la enseñanza teórica, y los pedagogos sociales, que sobre todo asisten a los participantes cuando surgen problemas.

El proyecto se aplicó de 1992 a 1995 y en él se desarrolló en dos fases una formación continua paralela al trabajo, constituida inicialmente por 6 seminarios con un total de 192 horas y después por otros 8 seminarios con un total de 168 horas a lo largo de 14 meses. Las peculiaridades - y, al mismo tiempo, los elementos innovadores - de la iniciativa eran las siguientes:

- Se incluyó a tres grupos profesionales porque la cooperación de éstos es especial para el éxito de la formación profesional. Se trata de grupos que a menudo trabajan aislados, sin sintonía y apoyo recíprocos y sin formar un equipo. La idea directriz de la formación continua es aprender con los demás y de los demás a trabajar conjuntamente.
- Se eligió el formato de la formación continua de larga duración para hacer posibles las adaptaciones y cambios de conducta y el desarrollo de la personalidad.
- Se garantizó la transferencia inmediata de las experiencias de aprendizaje y trabajo en equipo a la práctica profesional cotidiana de los participantes mediante proyectos libremente elegidos de aprendizaje o asesoramiento.

Tal modo de proceder se correspondía con los objetivos de la formación continua: estímulo de la cooperación del personal de formación, ampliación de las competencias pedagógicas y de la capacidad de actuación profesional y mejora de la calidad de las medidas de forma-



ción, especialmente para quienes carecen de práctica de aprendizaje.

La institución encargada del proyecto fue la Fundación de Formación Profesional, entidad pública y de interés general de la Libre y Hanseática ciudad de Hamburgo. El número de participantes en ambas fases fue de 48 personas, procedentes de 5 ó 6 instituciones de formación. Cada una de éstas organizó un equipo extraído en su mayoría de los tres grupos profesionales. Un Consejo específico apoyó el trabajo mediante una labor de estímulo crítico.

El proyecto fue seguido científicamente por el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB), cuyo personal entrevistó a todos los participantes al comienzo y a la conclusión, así como a sus directivos, y estuvo presente en los seminarios observando, participando y aportando información sobre resultados importantes de la investigación.

Peculiaridades de los grupos profesionales y relaciones entre éstos

El proyecto debía tener en cuenta las peculiaridades de los tres grupos profesionales considerados, cuyos diferentes puntos de partida, modos de trabajo y orientaciones fueron apareciendo en las entrevistas efectuadas al comienzo y durante el proceso en sí. Lo que tenían en común era, en general, la falta de preparación tanto para atender a la clientela especial constituida por los “desfavorecidos en formación” como para cooperar entre sí.

Debido a su formación, la actividad del personal docente se desarrollaba en escuelas de enseñanza general o de formación profesional y, consiguientemente, con niños y jóvenes. No todos poseían formación pedagógica. En cuanto a los formadores o maestros especialistas, su propia titulación les orientaba hacia la formación de jóvenes “normales”, ya que en la práctica de la formación continua rara vez se necesitan conocimientos especiales de pedagogía de adultos. Por último, los pedagogos sociales tenían una formación dirigida pri-

mordialmente a la ayuda concreta en ámbitos sociales problemáticos. Trabajar en el campo de la formación profesional significaba tener que adquirir competencias adicionales. Los representantes de los tres grupos personificaban una división del trabajo por ámbitos de competencias: dar clases, impartir instrucción y asistir social y pedagógicamente. Los distintos objetivos y exigencias de su trabajo y la escasez de intercambios influían en la idea que cada uno de los grupos tenía de los demás y daban lugar a visiones estrechas y estereotipadas y a prejuicios. Al personal docente, entre otras cosas, se le reprochaba su “verbosidad”, y en parte no se reconocía un valor equivalente al trabajo sociopedagógico. Las diferencias de salarios - el personal docente era el que más ganaba y los formadores, los que menos - y la falta de homogeneidad en la dedicación de los grupos causaban insatisfacción. Estos temas fueron abordados en los grupos profesionales y en grupos interdisciplinares, hubo aclaraciones y estimaciones realistas, y se consiguió un lento acercamiento.

Los elementos conceptuales y su aplicación

El concepto de formación continua se desarrolló a partir de varios elementos, que se aplicaron de modo algo distinto en las dos fases.

□ Trabajo de orientación temática
Abarcaba temas tales como “las cualificaciones claves, el asesoramiento de aprendizaje y la dirección de grupos”. Estos temas se abordaban en el grupo conjunto (pleno) y en pequeños grupos interdisciplinares que iban cambiando.

□ Trabajo con proyectos
Aquí la tarea consistía en planificar, ejecutar y evaluar un proyecto de aprendizaje o asesoramiento elegido conjuntamente con los colegas de la propia institución, o sea, en equipo.

□ Trabajo en grupos profesionales
En la primera fase, los tres grupos profesionales elaboraron los temas generales desde su perspectiva específica. En la segunda fase, se concentraron en cues-

“El proyecto debía tener en cuenta las peculiaridades de los tres grupos profesionales considerados (formadores, personal docente y pedagogos sociales). Lo que tenían en común era, en general, la falta de preparación tanto para atender a la clientela especial constituida por los “desfavorecidos en formación” como para cooperar entre sí.”

“El concepto de formación continua se desarrolló a partir de varios elementos: trabajo de orientación temática, trabajo con proyectos, trabajo en grupos profesionales y seguimiento práctico.”



“En la práctica profesional cotidiana suele faltar tiempo para analizar la acción pedagógica.”

“La diversidad de estructuras y el carácter didáctico de las decisiones sirvieron (...) para estimular la aceptación, la comunicación y la cooperación entre los grupos profesionales (...)"

“(...) Aumentó la comprensión mutua y fue posible aclarar posiciones pedagógicas, aprender de los demás y utilizar las capacidades ajenas.”

tiones de la propia identidad profesional y en la relación con los otros dos grupos.

□ Seguimiento práctico

Se hizo un seguimiento basado en la metodología de los estudios de casos, en los que se abordaban problemas prácticos actuales y se ampliaba el marco de actuación.

La evaluación de la primera fase de la formación continua aportó importantes conocimientos, en especial por lo que respecta a la significación y jerarquización de los elementos: todos éstos debían tener cabida, incluso los referentes al trabajo con proyectos y a los estudios de casos, que originariamente se habían ofrecido como una simple ampliación. El trabajo con proyectos, caracterizado por la actuación en equipo y por la transferencia inmediata al terreno práctico, debía recibir el mayor peso. Este aspecto se tuvo en cuenta en los seminarios de la segunda fase, que se estructuraron en tres ramas (ver figura 1).

Estímulo de la cooperación: estructuras y procesos de apoyo

El estímulo de la cooperación entre los miembros de los tres grupos profesionales era uno de los objetivos centrales del proyecto. En la práctica profesional cotidiana suele faltar tiempo para analizar la acción pedagógica. Aquí lo hubo.

La diversidad de estructuras y el carácter didáctico de las decisiones sirvieron especialmente en la primera fase para estimular la aceptación, la comunicación y la cooperación entre los grupos profesio-

nales. Había tiempo y oportunidad para desarrollar la confianza mediante ejercicios y juegos de estímulo de la comunicación; las diferentes capacidades pudieron aflorar en grupos interdisciplinares y, gracias a la estructura en parte abierta del seminario, había posibilidad de superar los conflictos.

También en la segunda fase se realizaron, entonces en equipos más grandes, ejercicios de comunicación y debates con un moderador, incluidas actividades de role-playing. Otras unidades del seminario se ocuparon de “factores de distorsión del trabajo en equipo” y de “papeles y tareas en el equipo”. En los grupos profesionales se trabajó en la propia identidad profesional y en la relación con los dos otros grupos.

El núcleo y la “piedra de toque” de la cooperación fue la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto de aprendizaje o de asesoramiento en la propia institución, con la guía de la dirección de formación continua. En el trabajo relacionado con estos proyectos, las experiencias fueron básicamente positivas, aun cuando no faltasen distorsiones y conflictos. Aumentó la comprensión mutua y fue posible aclarar posiciones pedagógicas, aprender de los demás y utilizar las capacidades ajenas. Las dificultades surgieron sobre todo por las diferencias de estilos de trabajo, por las distintas actitudes en materia de comunicación y por las variadas condiciones de actuación en las instituciones.

Los aspectos favorables y desfavorables de la cooperación se procesaron mediante cuestionarios y se encuadraron en tres ámbitos (ver figura 2).

Figura 1

Ramas del proyecto de formación continua (segunda fase)

Trabajo de orientación temática

interdisciplinar en el pleno y en pequeños grupos de composición cambiante

Trabajo con proyectos

interdisciplinar en el equipo de la propia institución

Trabajo en grupos profesionales

en los tres grupos profesionales



Casi todos los participantes de la segunda fase eran partidarios de seguir con el trabajo con proyectos en el futuro. Sin embargo, las experiencias de cooperación positivas en la formación continua sólo se pueden transferir a la práctica cotidiana con restricciones. Allí no suele haber tiempo, y los integrantes de los otros “equipos de la institución” no trabajan en las mismas unidades organizativas o no lo hacen de forma duradera. Con todo, muchos de los participantes mejoraron su disposición a cooperar, incluso con miembros de otros grupos profesionales.

Ampliación de las competencias pedagógicas

La ampliación de las competencias pedagógicas es necesaria para el personal de formación debido, en parte, al cambio de papeles: para el personal docente, junto a la transmisión de conocimientos adquiere cada vez más importancia el seguimiento del aprendizaje y el asesoramiento; para los formadores, sus tareas se enriquecen con actividades de motivación, de fomento del aprendizaje y de asistencia.

La acentuación de algunos contenidos se refleja ya en los temas abordados: situaciones al comienzo y al final, resolución de problemas y conflictos, cualificaciones clave, problemas y asesoramiento en el aprendizaje, dirección de grupos, análisis

sis de procesos de grupo. Finalizadas las dos fases, los participantes consideraron que los dos campos más importantes eran: 1. los aspectos de grupo, la dinámica de grupo y los papeles en el grupo y 2. la cooperación con colegas, el trabajo en equipo y la superación de conflictos.

La cualificación se realizó según el modelo de la “doble cobertura pedagógica”: los participantes experimentaron un amplio espectro de métodos y de formas sociales y de trabajo que la mayoría pueden aplicar también en su práctica profesional cotidiana. Se utilizaron, por ejemplo, la técnica del metaplan, el role-playing, los estudios de casos, los comentarios de alumnos, las pinturas o collages, los ejercicios de comunicación y cooperación y los ejercicios de movimiento y relajación. En cada seminario se emplearon varias formas de trabajo, que además experimentaron cambios: trabajo en pleno, trabajo en los tres grupos profesionales, trabajo en el equipo de la propia institución y en pequeños grupos de diversa composición, trabajo a dos y trabajo individual.

Los participantes aceptaron de buen grado el amplio espectro metodológico. Los estudios de casos, en especial, tuvieron muy buena acogida. En la evaluación final aparecieron distintas valoraciones. En la primera fase, todos los participantes llevaron a cabo perfectamente el trabajo en grupos profesionales. En cambio, en

“Sin embargo, las experiencias de cooperación positivas en la formación continua sólo se pueden transferir a la práctica cotidiana con restricciones. Allí no suele haber tiempo, y los integrantes de los otros “equipos de la institución” no trabajan en las mismas unidades organizativas o no lo hacen de forma duradera.”

Figura 2

Cooperación: cuestiones y ámbitos

¿Qué es lo que fomenta la cooperación?

¿Qué es lo que dificulta la cooperación?

Relaciones interpersonales
relaciones positivas y negativas: por ejemplo, simpatía o falta de confianza

Formación, experiencia profesional, conciencia profesional, ámbito de competencias
cuestiones que unifican o separan: por ejemplo, objetivos conjuntos o posiciones pedagógicas diferentes

Organización, condiciones generales
condiciones que favorecen o entorpecen: por ejemplo, asesoramiento o problemas estructurales



"El proyecto influyó también de forma positiva en la calidad del trabajo de formación, ya que se transfirieron diversos incentivos a la práctica profesional cotidiana y se trató de aumentar la integración entre instrucción de taller, enseñanza teórica y asistencia pedagógico-social.

la segunda fase sólo los pedagogos sociales estuvieron realmente satisfechos con él. Para el personal docente fue más importante el trabajo de orientación temática y para los formadores, el trabajo con proyectos.

Para la evaluación y enjuiciamiento de los métodos y formas de trabajo empleados se tomaron como criterios de medida, por un lado, la aceptación y las repercusiones de la formación continua y, por otro, la transposición a la práctica cotidiana. El método del metaplan, los comentarios de alumnos y las rondas por la mañana y al acabar consiguieron incluirse en el trabajo de los participantes. Al finalizar el proyecto, la mayoría habían aplicado ya varios métodos. También habían aplicado muchas de las formas sociales y de trabajo experimentadas, sobre todo el trabajo en grupo y el trabajo con colegas. Estos resultados son satisfactorios, teniendo en cuenta que en la formación profesional suelen predominar los métodos propios de los formadores y del personal docente.

El proyecto influyó también de forma positiva en la calidad del trabajo de for-

mación, ya que se transfirieron diversos incentivos a la práctica profesional cotidiana y se trató de aumentar la integración entre instrucción de taller, enseñanza teórica y asistencia pedagógico-social.

Perspectivas

Se prepararán diversos materiales de transferencia para las instituciones y personas que quieran utilizar las experiencias de este proyecto de formación continua y desarrollo del personal. No estarán vinculados a la forma en que se organizó el proyecto, sino que se podrán aplicar con flexibilidad y tendrán en cuenta el considerable empeoramiento de las condiciones financieras y personales en la formación continua del personal. Aparte del informe final, se tiene previsto elaborar modelos conceptuales y documentación escrita, tal como un compendio de casos problemáticos típicos. Está previsto asimismo el desarrollo de una modalidad de formación continua con apoyo audiovisual para que otras instituciones lo puedan aprovechar más fácilmente.

Informaciones/materiales:

Stiftung Berufliche Bildung
Frau Christiane Briegleb
Postfach 26 18 47
D-20508 Hamburg
Tel.: (040) 211 12-187
Fax: (040) 211 12-123

o bien

Bundesinstitut für Berufsbildung
Herr Dietrich Harke
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tel.: (030) 8683-2375
Fax: (030) 8643-2604

Bibliografía

Braun, P., Freibichler, H. u. Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Publicación especial, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlín y Bonn 1989.

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. En: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, nº 1/1994, págs. 9-15.

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. En: Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): Lernen heute - Frage für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Band 168. Berlín y Bonn 1994, págs. 87-102.

Harke, D. u. Volk-von Bialy, H. (editor): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlín y Bonn, 1991.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (editor): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5ª edición, Bonn 1992.

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): Gemeinsam lernen - gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der Beruflichen Bildung. Hamburgo, agosto 1993.

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): Teamorientierte Langzeitbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburgo, abril 1994.

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburgo 1995.

Tietgens, H. u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986.

Will, H., Winteler, A. y Krapp, A. (editor): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987.

Wottawa; H. y Thierau H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern etc. 1990.



La innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca

Este artículo trata de presentar el marco y los métodos empleados en el proceso de innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca. Se centra en la capacidad de innovación pedagógica del sistema de formación profesional y, en especial, en la infraestructura creada para apoyar el nuevo dinamismo propiciado. No se examinan, por tanto, ejemplos concretos de proyectos innovadores.

El orden de exposición es el siguiente: en primer lugar se hace una amplia introducción a la tradición nórdica de investigación y desarrollo en el campo de la pedagogía, en segundo lugar se presentan las estructuras y el funcionamiento básicos del sistema de formación profesional danés, y finalmente se hace una valoración crítica de la estrategia de innovación danesa como instrumento para el desarrollo de dicho sistema. En el artículo se ofrecen algunas evaluaciones generales de su funcionamiento.

Configuración de la pedagogía de la formación profesional en los países nórdicos

En el contexto nórdico, se incluyen en el concepto de pedagogía de la formación profesional tanto las cuestiones de formación en sí como los enfoques pedagógicos y formativos de los formadores. Se trata, por lo tanto, de un concepto muy amplio.

En la tradición nórdica, es fundamental para el desarrollo de la formación profesional el trabajo de experimentación y desarrollo (E+D). Esta sigla ampara dos conceptos: 1) el de "investigación, expe-

rimentación y desarrollo", y 2) el de "experimentación y desarrollo". La distinción entre investigación y E+D (y en general entre investigación científica, investigación aplicada y E+D) es relevante, sobre todo, en comparación con los restantes países europeos. En éstos, la investigación sobre la formación profesional constituye un ámbito propio e importante, con sus propias universidades, facultades y alumnos.

En los países nórdicos, las instituciones semiacadémicas de formación de formadores han actuado prácticamente sin interferencias externas, y no se han preocupado de establecer una clara delimitación entre la investigación y los trabajos de experimentación y desarrollo. Se trata, por lo demás, de una cuestión que no deja de plantear problemas, ya que advierte la clara necesidad de una auténtica investigación sobre la formación profesional. Por eso mismo surgen a veces conflictos y problemas de delimitación entre la "línea de investigación"/investigadores universitarios y la "línea de desarrollo"/formadores de formadores en relación con los grandes proyectos.

En cualquier caso, lo que procede subrayar aquí es que, de acuerdo con la tradición danesa, la innovación pedagógica se realiza sobre todo a través del trabajo E+D en las instituciones de ámbito local, a diferencia de los otros países europeos, en los que el enfoque científico tiene mucho más peso^{1,2}.

El sistema de formación danés puede definirse como un puente cultural entre los sistemas de formación dual de otras partes de Europa y los modelos basados en la enseñanza escolar de los países nórdicos. Implica un desarrollo del principio de aprendizaje. Incluye más ense-



**Søren P.
Nielsen**

Jefe de proyecto e investigador,
Pedagogía de la Formación Profesional para Formadores de Dinamarca (DEL)

Este artículo trata de presentar el marco y los métodos empleados en el proceso de innovación pedagógica en la formación profesional en Dinamarca. Se centra en la capacidad de innovación pedagógica del sistema de formación profesional y, en especial, en la infraestructura creada para apoyar el nuevo dinamismo propiciado. El orden de presentación es el siguiente: en primer término se hace una amplia introducción a la tradición nórdica de investigación y desarrollo en el campo de la pedagogía, en segundo lugar se presentan las estructuras y el funcionamiento básicos del sistema de formación profesional danés y se sitúa en comparación con el sistema dual alemán y con el sistema sueco de formación profesional basado en la enseñanza escolar, y finalmente se hace una valoración crítica de la estrategia de innovación danesa como instrumento para el desarrollo de dicho sistema. Al final del artículo se incluyen algunos comentarios críticos incluidos en el informe de 1994 de la OCDE.

1) Para un resumen de los trabajos E+D, incluidas las instituciones correspondientes, ver: Nielsen, Søren P., *Kortkegning af nordiske yrkes-pædagogiske Föll-miljøer*, TemaNord 1994: 659, Consejo de Ministros Nórdico. Esta descripción se centra sobre todo en la "línea de desarrollo".

2) Una descripción parecida, basada en las exigencias a la investigación científica realizada por instituciones, ha sido elaborada por Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP, 1995.



“En el contexto nórdico, se incluyen en el concepto de pedagogía de la formación profesional tanto las cuestiones de formación en sí como los enfoques pedagógicos y formativos de los formadores. Se trata, por lo tanto, de un concepto muy amplio.”

“En la tradición nórdica, es fundamental para el desarrollo de la formación profesional el trabajo de experimentación y desarrollo (E+D)”.

“El sistema de formación danés puede definirse como un puente cultural entre los sistemas de formación dual de otras partes de Europa y los modelos basados en la enseñanza escolar de los países nórdicos.”

“La interacción entre la formación teórica de las escuelas, por un lado, el aprendizaje en el trabajo, por otro, y el papel de los interlocutores sociales, finalmente, constituyen un importante ámbito de actuación en el intento de renovar la pedagogía de la formación profesional.”

ñanza teórica que el sistema alemán y más formación práctica en empresas que, por ejemplo, el sistema sueco. Incidentalmente, aunque en Suecia se ha reforzado la formación en empresas tras la nueva reforma del bachillerato, no tiene el carácter de una auténtica práctica, ya que las empresas han de ajustarse al plan de estudios de las escuelas correspondientes; de hecho, han de contar, por ejemplo, en el lugar de trabajo con instructores formados.

Además, la parte de la formación profesional que se desarrolla en empresas es considerablemente más corta en Suecia que en otros países, incluso nórdicos: un 15 % de la duración total de la formación, frente a un 60-75% en Dinamarca. En muchos países, el aprendizaje se realiza principalmente en una sola empresa. Los alumnos/aprendices suelen conocer un único lugar de trabajo, lo cual significa que están sometidos a una lógica de producción imbuida por el medio social de esa empresa concreta y desarrollan una práctica acorde con las necesidades de ésta, pero apenas obtienen conocimientos sobre la evolución futura del oficio.

Precisamente para tratar de compensar este déficit, se ha establecido la parte escolar de la formación en alternancia danesa. Por lo demás, a pesar de las grandes diferencias estructurales entre los sistemas de formación profesional de los cinco países nórdicos, éstos comparten muchas características comunes. Lennart Nilsson, profesor adjunto de didáctica del trabajo en la escuela superior Akershus, de Oslo, señala que existe un modelo nórdico de formación profesional, constituido por tres partes: a) una parte práctica: técnica del trabajo, b) una parte teórica: teoría profesional, y c) una parte de cultura general: asignaturas de cultura general. Las tres partes tienen el mismo valor para el perfil profesional global, que es el objetivo de la formación. Lo difícil es desarrollar la pedagogía de forma que los elementos se aprendan en conjunto. Según el mismo autor, Dinamarca es el país que más lejos ha llegado en el intento de aunar esas tres partes.

Desde 1991 se está operando en Dinamarca una fuerte descentralización del sistema de formación profesional. En él, la formación básica se organiza como una

formación en alternancia, en la que los períodos escolares se alternan con estancias en empresas, siempre con la intervención de los interlocutores sociales en virtud del principio de autonomía profesional.

En este contexto, el trabajo de E+D tiene un carácter más amplio que el de los proyectos pedagógicos desarrollados en las escuelas. La interacción entre la formación teórica de las escuelas, por un lado, el aprendizaje en el trabajo, por otro, y el papel de los interlocutores sociales, finalmente, constituye un importante ámbito de actuación en el intento de renovar la pedagogía de la formación profesional. En Dinamarca existe una única institución competente en este campo, que lleva precisamente el título de Pedagogía de la Formación Profesional para Formadores (DEL). No se trata de una institución de enseñanza superior y, por tanto, no está facultada para realizar investigaciones propias, pero para compensarlo ha creado su propio departamento de investigación por contrato. Por otra parte, cuenta para sus muchas actividades con ayudas públicas a través del presupuesto del Estado.

Sin embargo, es opinión común en Dinamarca que el amplio ámbito de investigación correspondiente a la formación profesional y la formación continua no puede ser atendido por una única institución. Por este motivo, el DEL, en cooperación con otras instituciones de enseñanza superior especializadas en distintos temas, ha creado una red para trabajar en común en grandes proyectos³.

El sistema de formación profesional en Dinamarca

Hay dos modalidades principales de formación profesional en Dinamarca: la dependiente del Ministerio de Educación y la dependiente del Ministerio de Trabajo. El Ministerio de Educación es competente para la formación profesional general de los jóvenes (y desde 1992 también de los adultos), organizada con arreglo al sistema dual. La formación se imparte en 58 escuelas técnicas y 50 escuelas de comercio que también ofrecen una formación profesional de nivel medio de 3 años



de duración. La formación continua se atiene principalmente a la Ley de formación abierta de 1993.

El encuadramiento de la formación profesional en el régimen educativo de los jóvenes es en Dinamarca distinto que en los otros países nórdicos. En éstos, lo común es una escolaridad obligatoria de 12 años de duración ("escuela superior" en Noruega, "escuela de bachillerato" en Suecia, estudios combinados en Finlandia), con una creciente individualización y flexibilización, mientras que en Dinamarca hay una mayor diferenciación. Tras una serie de iniciativas legislativas aprobadas en el decenio de 1990 para lograr una mayor flexibilidad en la enseñanza ("La función de los puentes", "Formación para todos", etc.), los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre una serie de modalidades y tradiciones que pueden combinarse de variadas formas y que dan lugar a amplias variaciones en la duración de la formación.

El sistema de enseñanza danés se sigue caracterizando, en resumen, por dos grandes tradiciones: la escuela de bachillerato, convertida hoy en un instituto moderno con asignaturas optativas, que imparte cursos de 3 años, y el aprendizaje, transformado en un sistema de formación profesional en alternancia (sistema dual). A ellas hay que añadir las "escuelas libres", que ofrecen enseñanza en línea con la formación profesional y que responden a una tradición de amplia variedad, entendida como garantía de una libre elección por parte de los "usuarios", al mismo tiempo que el mecanismo del mercado regula el reparto de los recursos públicos según la elección de éstos.

Por motivos históricos, la formación de los trabajadores semicualificados y la formación continua de los trabajadores cualificados y de los técnicos es competencia del Ministerio de Trabajo (sistema AMU). El objetivo del AMU es mantener, desarrollar y mejorar las cualificaciones de la mano de obra a través de una oferta de cursillos que satisfagan las necesidades actuales de las empresas, de los trabajadores y de la sociedad. Los 24 centros AMU ofrecen gran variedad de cursillos, especializados y modulares, cuyas actividades son gestionadas por la Dirección del Mercado de Trabajo (AMS).

Los interlocutores sociales desempeñan un papel muy importante en la gestión y el desarrollo de uno y otro sistema. A continuación se comenta en especial la estructura del sistema de formación profesional⁴⁾.

Dinámica innovadora de la formación profesional

Con la reforma de la formación profesional de 1991 se ha dinamizado el potencial innovador respecto al desarrollo estructural, a la pedagogía y a los contenidos. La reforma descansa sustancialmente en tres elementos: descentralización y mayor grado de gestión del mercado, gestión por las partes implicadas y optimización del esfuerzo pedagógico E+D en la interacción entre las unidades descentralizadas (escuelas de formación profesional) y la esfera central.

Complementariamente a la gran reforma de las escuelas de formación profesional, en 1991 se introdujo la **gestión de los objetivos y marcos**, tanto en lo que respecta a la formación en sí como a los aspectos económico/administrativos, que ha supuesto notables cambios en la distribución de responsabilidades y competencias entre las partes implicadas. La gestión de los objetivos y marcos va encaminada a conseguir a escala local una adaptación flexible y una renovación de las formaciones, con miras a satisfacer las necesidades profesionales locales al mismo tiempo que se optimiza el empleo de los recursos de cada escuela.

La gestión normativa centralizada queda limitada a los objetivos y los marcos de orden general. La creatividad y el dinamismo se confían al plano local, a fin de garantizar una renovación rápida de las formaciones, la mejora de la adaptabilidad a los alumnos y una gran productividad. La renovación y la innovación pedagógica se reconocen como parte integrante de los objetivos del sistema de formación profesional, por lo que es importante no restringir desde la administración central la libertad de creatividad y el dinamismo de las escuelas.

Otro elemento estructural importante para garantizar la renovación de las formacio-

"[Hay] una tradición de amplia variedad en el sistema de formación, entidad como garantía de una libre elección por parte de los "usuarios", al mismo tiempo que el mecanismo del mercado regula el reparto de los recursos públicos según la elección de éstos."

"Con la reforma de la formación profesional de 1991 se ha dinamizado el potencial de innovación respecto al desarrollo estructural, a la pedagogía y a los contenidos".

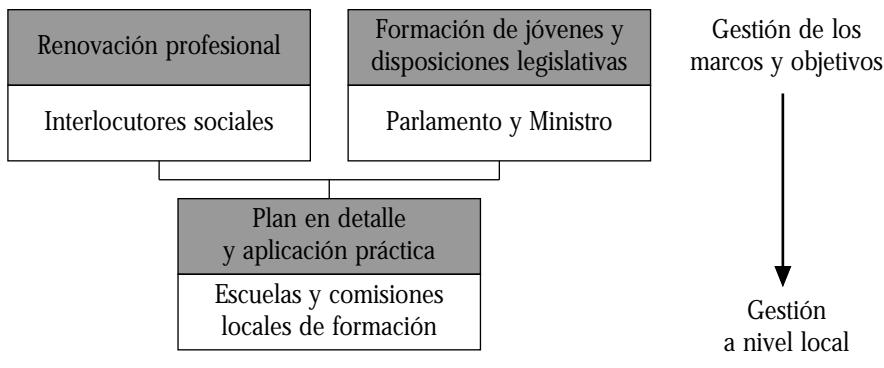
(...) "en 1991 se introdujo la gestión de los objetivos y marcos, tanto en lo que respecta a la formación en sí como a los aspectos económico/administrativos."

3) Este fenómeno no se da únicamente en Dinamarca. Ver Mallet, L.: Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation. CEDEFOP. 1994.

4) Para una presentación detallada de la formación profesional en Dinamarca, ver: Nielsen, Søren P., *El sistema de formación profesional en Dinamarca*, monografía CEDEFOP, 1995 y Nielsen, Søren P., *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*, FORCE, Art. 11.2, informe, ACIU, 1995.



Figura 1.
Sistema de gestión de la formación profesional



“La creatividad y el dinamismo se confían al plano local, a fin de garantizar una renovación rápida de las formaciones, la mejora de la adaptabilidad a los alumnos y una gran productividad.”

“Han de realizar, por lo tanto, en el plano local el trabajo de desarrollo pedagógico: han de gestionar la renovación pedagógica.”

“Las comisiones profesionales, de composición paritaria, (...) actúan como correa de transmisión entre la determinación de las nuevas necesidades de cualificaciones y su plasmación formativa.”

nes es el importante papel que se reconoce a los **interlocutores sociales** en todos los niveles del sistema. A ellos se les confía el establecimiento de los objetivos y los marcos a nivel central. Son responsables de la renovación profesional y de los ciclos de prácticas, al propio tiempo que aumenta su influencia sobre los ciclos escolares.

Con el nuevo sistema de gestión, las distintas escuelas han de “traducir” en todo momento los marcos fijados a nivel central, para adaptarlos a su enseñanza diaria. Han de realizar, por tanto, en el plano local el trabajo de desarrollo pedagógico: han de gestionar la renovación pedagógica. Por un lado, deben “traducir” las circulares sobre formación en un plan de enseñanza; por el otro lado, debido a la situación del mercado, han de competir entre sí para conseguir “clientes”. Esta descentralización de la responsabilidad de la innovación pedagógica se ha apoyado mediante la introducción de cambios en la autonomía profesional.

Las **comisiones profesionales**, de composición paritaria, son responsables de la renovación de las distintas formaciones a nivel nacional. De hecho, todavía es relativamente sencillo crear nuevas formaciones o modificar las ya existentes. Las comisiones profesionales actúan como correa de transmisión entre la determinación de las nuevas necesidades de cualificaciones y su plasmación formativa. El procedimiento es muy pragmático; en Dinamarca todavía no es frecuente basar la planificación de la formación en análisis so-

ciológicos-industriales de las calificaciones, aun cuando la mayoría de las comisiones profesionales (y de las comisiones de formación continua) afirman llevarlos a cabo. Una vez determinada la necesidad de una modificación, suele empezarse por crear un grupo técnico profesional para que defina el perfil profesional de la formación. Estos grupos están constituidos habitualmente por representantes de la dirección y de los trabajadores de empresas líderes del sector, con la participación frecuente de expertos externos. Las empresas y los profesores de las escuelas desempeñan también un papel muy importante en este proceso. La fase siguiente es la definición del llamado proyecto técnico-pedagógico, en el que, a partir de las normas ministeriales, se plasma en esa descripción del perfil de la formación. El Ministerio codifica a continuación la formación y remite a las escuelas una resolución que especifica los objetivos.

La planificación de los detalles y la puesta en práctica se realizan a nivel escolar. En esta fase cumplen un importante papel las comisiones locales de formación, a través de su apoyo a las escuelas en la tarea de planificación y renovación de la enseñanza y de su aportación al afianzamiento del contacto entre las mismas y el mercado de trabajo local. Para cada escuela hay una o más comisiones de este tipo, que en conjunto cubren las formaciones ofrecidas. Los representantes de las organizaciones constitutivas de estas comisiones profesionales constituyen mayoría en cada comisión local de formación.

En cuanto al ámbito de la formación AMU, la gestión del contenido y de la oferta de cursillos AMU corresponde exclusivamente a los interlocutores sociales, como caso único en Europa. Se lleva a cabo en el marco de una amplia red de consejos y comisiones de composición paritaria: un consejo superior de formación, un elevado número de comisiones de formación continua para los distintos oficios, y en cada centro AMU juntas directivas y comisiones locales de formación. Al igual que en el sistema de formación profesional, existe un contacto permanente con las empresas, que permite la adaptación a las necesidades y exigencias de éstas.

La capacidad del sistema danés de atender con eficacia las necesidades de for-



mación de nuevas funciones en el mercado de trabajo y de transformar estas necesidades en enseñanza práctica -tanto en cuanto a los contenidos como a la pedagogía- ha mejorado considerablemente con la instauración de la gestión de los objetivos y marcos.

Tal evolución ha contado y sigue contando con el apoyo sistemático de **numerosos trabajos pedagógicos de experimentación y desarrollo** que han contribuido a modificar la pedagogía. Mientras que ésta se desarrollaba antes a nivel local y estaba caracterizada por el entrenamiento de las capacidades, ahora apuesta por nuevos métodos dirigidos a enseñar a los alumnos a resolver problemas, planificar su trabajo, controlarlo, etc.

El esfuerzo sistemático en el campo de la E+D es gestionado en la esfera central sobre todo por dos medios. Por un lado, en el artículo 67 de la **Ley de formación profesional (1991)** se prevé la inclusión anual en el presupuesto del Estado de una partida para **“las tareas de análisis y pronóstico y los trabajos de experimentación y desarrollo relacionados con las formaciones incluidas en la Ley”**. Las escuelas (y las comisiones profesionales) pueden solicitar fondos para este fin, y así lo hacen cada vez con más frecuencia. El Departamento de Escuelas de Formación Profesional publica anualmente una lista en la que se señalan los ámbitos de desarrollo, con indicación de los procedimientos y los criterios aplicables. Se concede mucha importancia al valor de transferencia de los proyectos; con todo, las propias escuelas financian la planificación de la enseñanza a escala local.

Se pueden solicitar ayudas para proyectos que tengan por objetivo:

- definir la necesidad de introducir modificaciones en la estructura y los contenidos de las formaciones a través de tareas de análisis y pronóstico, etc.,
- desarrollar la enseñanza en las escuelas de formación profesional,
- planificar, valorar e informar sobre la experimentación conforme a la normativa en vigor⁵.

El programa E+D contó en 1995 con un presupuesto de 50 millones de coronas

danesas. Se presta mucha atención al valor útil de los proyectos: su contenido ha de tener alguna utilidad, han de servir de inspiración y deben aportar modificaciones concretas de la formación profesional. La gestión del programa y los procedimientos de publicación se apoyan con el suministro de materiales de información y de bibliografías del Departamento de Escuelas de Formación Profesional⁶. El programa es de vasto alcance: se elaboran anualmente unos 200 proyectos.

El otro medio es el **programa de experimentación**, basado en el **artículo 68 de la misma Ley de formación profesional (1991)** y que define el marco de las experiencias relacionadas con las actividades de enseñanza. En 1995 se destinaron 30 millones de coronas danesas a experiencias de este tipo a escala local, y el Departamento de Escuelas de Formación Profesional ha preparado un programa en el que se señalan los ámbitos de trabajo. Las experiencias han de referirse obligatoriamente a la enseñanza. Este programa cuenta con dos ámbitos principales:

- el desarrollo de vías de acceso al sistema de formación profesional;
- el desarrollo de la formación profesional en sí: estructura y desarrollo de cada formación.

Ambas vías permiten apostar por la innovación pedagógica por la vía del trabajo de experimentación y desarrollo de las escuelas locales, en cooperación con la esfera central.

El trabajo de experimentación y desarrollo como impulsor de la innovación pedagógica

Los proyectos de desarrollo locales, entendidos como eslabones de una estrategia de innovación pedagógica, son importantísimos en los países nórdicos, sobre todo en Dinamarca. La idea de conceder a las escuelas la responsabilidad del desarrollo pedagógico y de los contenidos, de dar a los profesores libertad de actuación hasta donde sea posible y de

[Desempeñan un importante papel] a través de su apoyo a las escuelas en la tarea de planificación y renovación de la enseñanza y de su aportación al afianzamiento del contacto entre las mismas y el mercado de trabajo local.”

“El esfuerzo sistemático en el campo de la E+D es gestionado en la esfera central sobre todo por dos medios: (...) las tareas de análisis y pronóstico y los trabajos de experimentación y desarrollo relacionados con las formaciones incluidas en la Ley (de formación profesional) (...) y el programa de experimentación.”

“Los proyectos de desarrollo locales, entendidos como eslabones de una estrategia de innovación pedagógica, son importantísimos en los países nórdicos, sobre todo en Dinamarca.”



"Para entender el funcionamiento del proceso, cabe distinguir entre dos modelos ideales: el de difusión y el de enseñanza."

"El modelo innovador danés en el campo de la pedagogía de la formación profesional (...) parece inclinarse por un modelo de enseñanza, si es que no resulta más correcto decir que está volviendo a las raíces de la tradición."

5) Ministerio de Educación. Departamento de Escuelas de Formación Profesional, *FoU-programmet 1995*. Diciembre 1994.

6) *Vefledning for projektgrupper*. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*. Segunda edición ampliada. Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1995.

apoyar este trabajo con fondos públicos y sin una gestión rígida cuenta con una larga tradición. Aun cuando la formación profesional institucionalizada es más antigua que la escolaridad básica, no cabe duda de que siguen influyendo en ella la "palabra viva" y la tradición de la escuela superior popular. No hay que olvidar que las escuelas técnicas se llamaron en su día escuelas superiores de artesanos.

Hay muchos indicios de que el trabajo de E+D desempeñará un importante papel como estrategia de cambio en el desarrollo de la formación profesional en Dinamarca. Por lo demás, se trata de un modelo que ofrece posibilidades, pero que encierra también algunos problemas. A este respecto, habría que distinguir entre los proyectos de desarrollo en sí y la fase de difusión de los mismos. ¿Cómo garantizar que los resultados de los proyectos sean publicados, para que permitan a otros aprender de ellos?

La difusión de estos resultados es un proceso mucho más complicado de lo que podría parecer en principio, no es automático y no sigue una línea recta, sino que aparece más bien como un proceso indirecto.

Un ejemplo interesante en este ámbito es el trabajo teórico y experimental del noruego Ivar Bjørgen sobre el aprendizaje de la responsabilidad, que ha tenido mucho éxito en Dinamarca, mientras que en Noruega apenas ha dejado grandes huellas^{7,8}. No obstante, a partir de la experiencia danesa en este campo se ha decidido la realización de un proyecto E+D común nórdico bajo los auspicios del Consejo de Ministros Nórdico, con la entusiasta participación de formadores noruegos.

Para entender el funcionamiento del proceso, cabe distinguir entre dos modelos ideales: el de difusión y el de enseñanza.

En el modelo de difusión, primero se emite un mensaje a escala central que se somete a prueba en experiencias dirigidas y proyectos acabados, publicándose finalmente los resultados. Se reproduce el esquema del "Modellversuche" alemán, junto con la "Begleitungsorschung". El problema que plantea es que no es muy propicio a la adaptación local y que el

proceso de reforma dura mucho tiempo, aparte de concitar con frecuencia la oposición de los participantes.

En el modelo de enseñanza, el objetivo primario de los proyectos de desarrollo es cosechar experiencias con nuevas soluciones y métodos de trabajo. Obviamente, debe existir un acuerdo sobre la necesidad de las modificaciones, pero dentro de un marco superior hay libertad para presentar distintas soluciones. Suelen abordarse procedimientos, más que soluciones concretas, y es frecuente el carácter selectivo. Puede conseguirse una difusión eficaz mediante la creación de una red de contactos entre las entidades que llevan a cabo las distintas experiencias y otras que estén potencialmente interesadas. Aun cuando estas redes permitan el intercambio de experiencias entre la esfera local y la central, lo más importante es el contacto directo entre las partes interesadas en el plano local.

Una característica del desarrollo de la formación profesional es la frecuencia cada vez mayor con que tropezamos con problemas que nadie sabe muy bien cómo resolver. En tales casos, la difusión de las soluciones estándar puede ser impropia, porque su elaboración lleva tiempo y porque las soluciones en sí quedan fácilmente anticuadas. Una estrategia basada en un modelo de aprendizaje sería probablemente preferible para garantizar una innovación continua y el desarrollo de nuevas soluciones adaptadas a la situación local.

El modelo innovador danés en el campo de la pedagogía de la formación profesional precedentemente descrito parece inclinarse por un modelo de enseñanza, si es que no resulta más correcto decir que está volviendo a las raíces de la tradición.

Sistema de formación profesional y mercado de trabajo

La calidad de un sistema de formación profesional depende totalmente de su capacidad para formar a los jóvenes -y cada vez más a los adultos- de modo que puedan encontrar un trabajo adecuado,



seguir formándose o iniciar un aprendizaje permanente.

La evaluación de la calidad del sistema de formación profesional desde el punto de vista de los resultados variará, naturalmente, según los objetivos que se fijen, pero en todo caso un indicador muy significativo es el del desempleo juvenil. Dinamarca tiene una tasa de desempleo relativamente alta para el conjunto de la población, pero el desempleo juvenil no supera mucho el nivel general, a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte de los Estados miembros de la Unión Europea.

La explicación que suele aducirse de la situación relativamente favorable del empleo de los jóvenes en Dinamarca, Alemania y Austria hace referencia al tipo de formación profesional en alternancia que se les brinda. Según los análisis realizados, este tipo de formación mejora la situación de los jóvenes ante el mercado de trabajo de varias formas:

- Las estrechas relaciones entre la escuela y el trabajo les permiten hacerse una idea más realista de las exigencias del trabajo
- La interacción de las prácticas y las actividades escolares aumenta la motivación de los jóvenes para aprender las asignaturas generales y las de teoría profesional de las formaciones;
- Debido a su condición de aprendices, los jóvenes están en contacto con el empresario, lo que favorece su contratación posterior.
- El aprendizaje adquirido en parte en la escuela y en parte en la empresa implica un entrenamiento directo en nuevas actividades: se tiene acceso a manejar máquinas y nuevas tecnologías y se consiguen conocimientos prácticos de los nuevos conceptos de producción.

La OCDE evaluó en 1994 la formación profesional en Dinamarca y expresó en el informe correspondiente, titulado *Review of Youth Education Policy in Denmark*, de 28 de febrero de ese mismo año, lo siguiente:

"La formación de los jóvenes en Dinamarca está bien organizada y atendida. Ofrece a muchos jóvenes unas calificaciones adecuadas al mercado y una formación

satisfactoria. Está bien diferenciada para atender a muchas necesidades variadas, busca una cobertura extensa y ofrece oportunidades muy amplias a mucha gente".

El informe elogia en general la formación profesional danesa, si bien formula algunas reservas respecto a los principios de la gestión general. El Ministerio de Educación está demasiado compartmentado y no existe ningún órgano que controle en su totalidad ninguna parte del sistema de formación profesional. La libertad que debía ofrecer el sistema de gestión de los objetivos y marcos de la formación profesional no es real.

A pesar de las decisiones de crear un sistema descentralizado en el que:

- la gestión centralizada se limite a fijar los objetivos y marcos,
- se creen las condiciones para una relación directa entre el número de alumnos, el número de semanas de enseñanza y la financiación a través del sistema de "taxímetro",
- se reconozca la competencia directa entre las distintas escuelas, y
- se cree la base para la libre elección de los "usuarios",

la experiencia demuestra que las escuelas no tienen suficiente autonomía para decidir libremente sobre las prioridades de los gastos y para organizar la enseñanza. Tanto el Ministerio de Hacienda como el de Educación tienen dificultades en cumplir los requisitos de la desregulación.

El Ministerio de Educación, en particular, ha tenido problemas para abandonar la gestión tradicional, ligada a los procedimientos y las formas de proceder antiguos. Probablemente no ha desarrollado las nuevas formas de gestión adecuadas para utilizar los resultados y los impactos como parámetros de calidad que permitan valorar la capacidad de rendimiento del sistema.

En el verano de 1995 se elaboró en el propio Ministerio un plan de acción sobre calidad que incluye una serie de criterios e indicadores de calidad para los procesos y los resultados. Será interesante seguir los resultados de este proyecto con respecto a una mayor descentralización del sistema.

"Dinamarca tiene una tasa de desempleo relativamente alta para el conjunto de la población, pero el desempleo juvenil no supera mucho el nivel general."

7) Christensen, A.A. y cols., *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*. Ministerio de Educación, Departamento de Escuelas de Formación Profesional. 1994.

8) Para una amplia introducción al aprendizaje de responsabilidad y a los nuevos procesos de aprendizaje teórico y práctico en la formación profesional en el decenio de 1990, con punto de partida, entre otros, del proyecto noruego AFEL y el proyecto austriaco PEEL, ver también: *Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?* Informe de conferencia. SEL, junio 1995.


**Maria Teresa
Ambrósio**

Profesora de la
Universidad Nueva
de Lisboa.
Responsable de la
Sección de Ciencias
de la Educación de la FCT
(Facultad de Ciencias y
Tecnología)



La formación profesional tiene una importancia capital en el marco de las estrategias actuales de desarrollo económico y social y, en particular, en el contexto del proyecto europeo. Sin embargo, el esfuerzo y la inversión que se pide en este campo a todos los Estados miembros de la Unión Europea y a todos los interlocutores sociales tiene como presupuesto básico el desarrollo de la innovación en todos los ámbitos de la formación profesional, así como la revisión de conceptos, objetivos y prácticas a la luz de las nuevas relaciones entre formación y empleo, entre educación y formación, entre cualificaciones y competencias, entre información y aprendizaje. En este artículo se presenta un panorama de referencia sobre las líneas actuales de innovación en el ámbito de la formación profesional y la formación en sentido amplio, y se exponen prácticas innovadoras tomando como ejemplo dos “proyectos” en curso en Portugal.

1) Los proyectos transnacionales Comett, Force, Petra, Eurotecnét y Lingua representan un esfuerzo notable que prosigue en el programa Leonardo de apoyo a la innovación, así como en la constitución de redes, que servirán de apoyo a su difusión en todas las áreas de la formación profesional.

Nuevas tendencias en la formación profesional: dos ejemplos de innovación en Portugal

El nuevo contexto europeo

Se está produciendo en nuestros días un profundo cambio en la organización económica, social y cultural de todos los países que participan en las redes mundiales de relaciones económicas y tecnológicas. Este cambio nos obliga a revisar las políticas y sistemas de actuación en muchos ámbitos de la actividad humana y, en particular, en el campo de la educación y formación profesional.

El empleo constituye una preocupación capital para todos los países europeos. Es indispensable modernizar los sectores productivos para afrontar los nuevos desafíos de competitividad y crecimiento económico que plantea la mundialización de la economía, el carácter globalizador de la sociedad de la información y la aparición de una nueva civilización fuertemente estructurada en torno al progreso del conocimiento científico y tecnológico.

Con vistas a la dinamización de estrategias adecuadas al progreso científico y económico y a la modernización organizativa, la formación de los recursos humanos ya integrados en la vida activa o de los jóvenes que se preparan para entrar en el mundo laboral resulta más primordial y prioritaria hoy que en décadas anteriores. También el reequilibrio de las estructuras y políticas de empleo y los ajustes necesarios ante los nuevos órdenes de cohesión social impuestos por el desempleo refuerzan la urgencia de nuevos programas y orientaciones de las políticas de formación específicas para determinados grupos sociales.

Por otra parte, el campo de intervención en la formación profesional se amplía y extiende a todos los individuos y a la vida

entera de cada uno de ellos. Frente a las modalidades de estructuración de los sistemas de formación, más o menos desarrolladas y un mayor o menor nivel de calidad en cada país -formación inicial en la escuela o en el mercado de trabajo, formación continua, formación orientada a determinados grupos de individuos, formación en las empresas-, surge hoy un nuevo marco de referencia: la formación para todos y durante toda la vida. La formación profesional ha dejado de concebirse como etapa (o como una serie de etapas) de adquisición de conocimientos, capacidades técnicas y competencias específicas para el ejercicio de determinadas funciones, y adquiere una nueva dimensión: la de un proceso continuo de desarrollo profesional de cada individuo, que debe facultar a éste para responder a las distintas situaciones profesionales con que se encontrará a lo largo de su vida activa en una sociedad en permanente cambio.

En consecuencia, la respuesta de la formación profesional a estos nuevos desafíos y exigencias derivados del modelo de crecimiento, competitividad y empleo que apoya el proyecto europeo no se reduce a una cuestión de mayor cantidad o calidad de acuerdo con los criterios definidos para alcanzar objetivos correspondientes a un contexto socioeconómico y cultural anterior.

En los últimos años se han llevado a cabo en todos los países europeos numerosas experiencias innovadoras en el ámbito de las actividades de formación profesional, en especial con el apoyo de iniciativas comunitarias, ya sea en el marco de programas especiales¹ o por parte de instituciones como el CEDEFOP. Otras experiencias se derivan de las reformas de los sistemas educativos y de formación, así como de los cambios en las políticas de



empleo y formación profesional que los países han tenido que introducir para adecuar los esfuerzos y la inversión en estos sectores a las exigencias y necesidades nacionales en materia de calificación profesional. En este sentido, los análisis comparativos de las políticas, la organización de los sistemas y la calidad de la formación² que se han venido realizando a escala europea reflejan una inestabilidad derivada de los cambios en la orientación y en las estructuras tradicionales en muchos países. También el desarrollo de la formación continua, más dirigida a la mano de obra adulta, revela fallos, errores e inconsecuencias en los modelos formativos y una cierta desadaptación, porque sigue orientada a una organización del trabajo ya superada o en desaparición.

Es muy urgente reflexionar críticamente sobre estas experiencias innovadoras, al mismo tiempo que se apela al compromiso de todos los agentes interesados. De hecho, la gran inversión que se requiere, tanto material como en inteligencia y voluntad, sólo dará los frutos apetecidos, desde el punto de vista económico y desde el punto de vista social y personal, si los objetivos que se persiguen son claros, flexibles y coherentes con la dinámica y las estrategias de desarrollo de los países, las regiones, los sectores productivos y las empresas, cualesquiera que sean sus dimensiones.

Nuevos objetivos y tendencias

Convergencia dinámica entre oferta y demanda de cualificaciones profesionales

Desde el punto de vista socioeconómico, la evolución de los procesos y de la organización del trabajo en todos los sectores, incluido el terciario, es tan rápida que en todos los países se puede trazar un cuadro en el que conviven una junto a otra instituciones y empresas en los más variados niveles de modernización. En todo caso, el modelo taylorista, ya sea por razones de competitividad, ya sea por razones sociales y culturales, tiende rápidamente a ser sustituido por los modelos sociotécnico y socioproyectivo. La evo-

lución derivada de las nuevas tecnologías y apoyada en ellas presupone de inmediato nuevas formas de organización del trabajo y de gestión de los recursos humanos y nuevos perfiles profesionales.

La propugnada flexibilidad en la formación de personas capaces de comprender, adaptarse y responder con iniciativa propia a esta evolución encuentra su traducción inmediata en los métodos de evaluación de las cualificaciones profesionales y las necesidades de formación. Las respuestas a preguntas como: ¿formar a quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, en que se basaban la planificación tradicional de la formación profesional y la oferta de cursos y actuaciones por parte de las escuelas o centros, han dejado de tener contornos precisos y normativos, y en su lugar aparecen líneas fluidas de orientación, nuevos conceptos, nuevos equilibrios entre oferta y demanda de cualificaciones profesionales, a la luz de los cuales han de revisarse y evaluarse las prácticas de formación profesional.

La diversidad de situaciones sectoriales, regionales y nacionales, así como las turbulencias en el ámbito del empleo, hacen inadecuadas las propuestas globales o basadas en prototipos. La formación profesional ha superado su función esencial de antaño, esto es, su relación directa con el empleo, debido a su capacidad para ofrecer cualificaciones profesionales, por amplias o especializadas que éstas sean.

La dificultad de definir marcos de previsión normalizada de las necesidades de cualificaciones profesionales para poder orientar la oferta de éstas por parte de la formación conduce a la búsqueda de esquemas de "convergencia dinámica" entre las cualificaciones ofrecidas por los sistemas de formación y las requeridas en las situaciones concretas de empleo. De hecho, uno de los nuevos objetivos de la formación no es sólo responder adecuadamente a una estructura de empleo determinada, sino transmitir una flexibilidad que permita a los individuos que hayan adquirido o tengan la posibilidad de adquirir un abanico amplio de cualificaciones y competencias ser ellos mismos estructuradores de la organización del trabajo, y permitir así su modernización. Ahora bien, la necesidad actual de esta

"La diversidad de situaciones sectoriales, regionales y nacionales, así como las turbulencias en el ámbito del empleo, hacen inadecuadas las propuestas globales o basadas en prototipos."

"La formación profesional ha superado su función esencial de antaño, esto es, su relación directa con el empleo, debido a su capacidad para ofrecer cualificaciones profesionales, por amplias o especializadas que éstas sean."

2) Así, los estudios que el CEDEFOP ha venido realizando y divulgando en los últimos años y que constituyen una base de trabajo indispensable para el conocimiento de la situación de la formación profesional en Europa. Me refiero, en particular, a los proyectos realizados a escala europea en 1995 sobre formación de formadores, calidad de la formación profesional y guía comparativa de los sistemas de formación, en los que hemos participado.



La formación es fundamentalmente “(...) un proceso continuo, apoyado en ciertos momentos culminantes de reorganización personal y de balance, que sustenta un proyecto de realización personal.”

convergencia dinámica no hace menos necesarios los estudios sobre las necesidades y la oferta de cualificaciones, que servirán sobre todo para uso de las instancias mediadoras (como los Centros de Orientación Profesional y Asesoramiento), cada vez más importantes en el marco de los programas de formación profesional.

La nueva concepción antropológica de la formación

En la actualidad, ante los desafíos y exigencias que plantea la evolución de la sociedad, la formación implica la adquisición individual de una capacidad permanente de evolución y desarrollo personal, en sus aspectos singular, social y profesional, a través de la renovación de los conocimientos científicos y técnicos, el aprovechamiento de las experiencias, la formación de experiencias cognitivas, la comprensión de la realidad y la relación social.

La formación ha dejado de ser, por tanto, una etapa importante, escolar, institucional u organizada, de aprendizaje y adquisición de conocimientos fundamentales y técnicos y de competencias de diversa naturaleza para cada individuo, y se ha convertido en un proceso continuo, apoyado en ciertos momentos culminantes de reorganización personal y de balance, que sustenta un proyecto de realización personal. Una marcada concepción antropocéntrica de la formación desafía actualmente a los sistemas educativos y de formación profesional.

En este sentido, la educación y la formación han dejado de considerarse recorridos secuenciales o paralelos. Son, más bien, en términos de organización social, ofertas interactivas y convergentes dirigidas a sostener los procesos y recorridos formativos de cada individuo, que a su vez se apoyan en una fuerte, sólida y amplia base de cultura general y de desarrollo de aptitudes básicas cognitivas personales y sociales.

Cualquiera que sea la respuesta que las distintas instituciones y Estados miembros de la Unión Europea den a esta nueva concepción de la formación y a sus objetivos en el mundo actual, se impone una profunda renovación e innovación en los contenidos y las prácticas formativas.

Hasta ahora, el paradigma en que se basaba la evaluación comparativa de los sistemas de formación en Europa era predominantemente organizativo. En el futuro tendremos que hacer mayor hincapié en el modelo pedagógico o, en otros términos, en las “estrategias de movilización” de los individuos, de sus capacidades reales para asumir, como sujetos activos de su propia formación en cada momento o período importante de su historia vital, un camino de aprendizaje continuo en una sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad predominantemente “cognitiva”.

Innovación en las prácticas de formación

Las inversiones realizadas en el ámbito de la formación profesional se traducen en innumerables experiencias innovadoras en todas las áreas y, en particular, en el campo de los modelos pedagógicos y de las didácticas profesionales, de los currículos y de los recursos, para utilizar conceptos similares a los que son habituales en la educación escolar. Una vasta bibliografía, que presenta esencialmente los resultados de la investigación empírica o de experiencias piloto, constituye hoy no sólo un referente teórico para la intervención, sino también un fundamento científico de lo que algunas instituciones académicas han dado en llamar ciencias de la formación, como contrapunto a las ciencias de la educación.

También las redes de cooperación europea en este ámbito han contribuido a la difusión de la innovación y, sobre todo, a la promoción de un marco mental distinto de reorganización de las acciones de formación, tanto de las dirigidas a los jóvenes como a los adultos en situación de trabajo o de desempleo.

Sistematizando estas líneas innovadoras, es posible resaltar, entre otras, las que discurren por los siguientes ejes:

- los nuevos conceptos y modelos de formación inicial y aprendizaje para jóvenes;
- los nuevos conceptos y modelos de formación para adultos;



- el aprovechamiento de los saberes y las competencias;
- la Formación en el marco de la gestión y la estrategia institucional.
- El paradigma y el modelo escolar de la formación profesional, sobre todo inicial y juvenil, sigue siendo muy sólido. El hecho de que en la mayoría de los países las acciones de formación de esta modalidad se inserten en el sistema escolar o en centros con cursos formales y/o que emplean profesores/formadores preparados para la escuela tradicional contribuye a la permanencia de los modelos de organización curricular y de las prácticas pedagógicas escolares. Con todo, en los últimos años se han dejado sentir los efectos de las reformas emprendidas en varios países, que han introducido, aunque con sistemas heterogéneos, la pedagogía en alternancia o la alternancia integradora en sustitución de los tradicionales períodos de prácticas, el aprendizaje de conocimientos científicos básicos a través del desarrollo curricular modular, las didácticas profesionales para la adquisición de capacidades técnicas, la evaluación del alumno en torno a un proyecto profesional que demuestre sus competencias cognitivas, su iniciativa para la resolución de problemas, etc.

Por otra parte, el objetivo de flexibilizar la formación mediante la introducción de etapas posteriores lleva a tratar de aumentar, en el plan de estudios o en la organización de la vida escolar, las oportunidades de ampliación de la formación general a vertientes culturales distintas de la cultura técnica y profesional. Métodos de enseñanza activa, basados en la reflexión y la revisión de las prácticas profesionales, que ayudan al alumno a planear un proyecto personal y profesional con información y apoyo del mundo laboral e incluyen los conocimientos y las competencias en el abanico de los elementos de evaluación, son hoy algunos datos adquiridos que responden a nuevos moldes y mejoran la imagen social de los cursos de formación profesional o aprendizaje para jóvenes.

El mayor problema para la difusión de estas innovaciones parece ser la deficiente preparación de muchos profesores/formadores o incluso el distanciamiento

entre las escuelas y las empresas y la inexistencia en algunos países de una cooperación efectiva entre los actores de la formación y las empresas.

A esto se añaden, en nuestros días, los múltiples problemas con que se enfrentan los jóvenes en edad de formación profesional o de aprendizaje (falta de empleo, marginación, fracaso, dependencias varias) y que bloquean las expectativas y la movilización de la motivación que requieren los nuevos modelos centrados en el individuo.

- La educación y formación de los adultos registra en la actualidad una notable evolución desde el punto de vista de los conocimientos y las prácticas. La contribución de algunas corrientes de la psicosociología del desarrollo, la visión antropocéntrica del aprendizaje y de la construcción de las identidades profesionales y sociales, y las corrientes de pensamiento posmodernas de desarrollo de los agentes sociales y de la persona han aportado en las últimas décadas conocimientos -muchas veces resultantes de experiencias de innovación en acción- que han venido a beneficiar a los programas de formación de adultos. Conceptos y prácticas sustentados en procesos de autoformación, de formación a través de la experiencia, de autoevaluación y reconocimiento de conocimientos y competencias, en métodos biográficos e historias de vida, o en la formación mediante la construcción de conocimientos, entre otros, forman parte de un cuerpo teórico-práctico que ofrece nuevos horizontes a la formación continua de los adultos, de acuerdo con sus características sociales y personales, y permite concebir la Sociedad de hoy como una sociedad de formación.

También aquí, uno de los grandes problemas parece residir en la preparación de equipos de formadores con funciones diferenciadas para apoyar trayectorias de formación tan diversificadas en sus objetivos, motivaciones y estrategias de grupo o individuales.

- Un importante campo de innovación en Europa, que ofrece numerosas posibilidades, es el de la formación en la situación de trabajo íntimamente asociada a estrategias institucionales de cambio

“El paradigma y el modelo escolar de la formación profesional, sobre todo inicial y juvenil, sigue siendo muy sólido.”



“Su objetivo era el estudio y construcción del perfil profesional de un técnico de nivel 3 (...) en el ámbito de la gestión medioambiental.”

“El principal elemento innovador de este proyecto piloto radica en la intervención (...) de entidades socioeconómicas de fuerte implantación local que actúan en cooperación.”

3) Nota de la redacción:
Nivel 3: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y/o formación profesional y formación técnica complementaria o formación técnica escolar o otra de nivel secundario

Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o conlleva responsabilidades de programación y de coordinación.

Fuente: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L199/59, 31.7.1985

organizativo y de gestión de los recursos humanos. La experiencia de las empresas cualificadoras o de formación integrada en proyectos de desarrollo e iniciativas regionales constituye un ejemplo de ello.

Más recientemente, los modelos de formación que hacen uso de las nuevas tecnologías de la información ofrecen un vasto campo de experiencia con resultados significativos, si bien plantean la necesidad de investigar nuevas cuestiones, sobre todo porque, en muchos casos, no se conciben para su empleo en un contexto de relación interpersonal.

Dos proyectos innovadores en Portugal

En este artículo describiremos dos proyectos piloto, uno correspondiente a una escuela profesional y otro a una empresa cualificadora, que ejemplifican la pertinencia de las líneas innovadoras precedentemente descritas.

Proyecto de una Escuela Profesional

La Escuela Profesional de Educación para el Desarrollo (EPED) es una entidad privada declarada de utilidad pública, creada en el marco de un proyecto llevado a cabo por la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Nueva de Lisboa. El mencionado proyecto encuadrado en el programa PETRA, contemplaba la formación profesional de jóvenes en el área de la gestión del medio ambiente y los recursos naturales. Su objetivo era el estudio y construcción del perfil profesional de un técnico de nivel 3³ que fuera polivalente, creativo, autónomo, tuviera capacidad de adaptación al cambio y pudiera integrarse en equipos de trabajo en el ámbito de la gestión medioambiental.

Para ello, se buscaron cooperadores que permitiesen armonizar los objetivos de la formación con las necesidades del mercado de trabajo en una área nueva y en desarrollo. En este contexto surgió la EPED en virtud de la asociación de UNIDOVA, entidad gestora de los programas comunitarios de la Facultad de Ciencias y Tecnología, el Instituto Nacional del

Medio Ambiente -actual Instituto de Promoción Medioambiental-, competente para el desarrollo de estrategias de información y formación conducentes a la aplicación de las políticas medioambientales, y los Ayuntamientos de Almada y de Lisboa.

El plan de formación se elaboró, pues, en el punto de contacto entre los proyectos de desarrollo personal, social y profesional del futuro técnico y las necesidades del mercado de trabajo.

La participación de distintos agentes en la elaboración del plan de formación se considera un indicador de calidad, pues permite una dinámica de formación personal y profesional integrada en un proceso más amplio de desarrollo social.

El modelo de desarrollo curricular adoptado se basa en la estructura modular y en el trabajo de proyecto, de modo que el alumno entre en contacto con el ámbito de trabajo, ya sea realizando prácticas en empresas o entidades oficiales de las distintas áreas especializadas del medio ambiente, ya sea realizando visitas programadas y secuenciales para que pueda entender y participar en las distintas fases del proceso en análisis, a partir de una perspectiva de alternancia integradora.

En el marco del plan de formación/integración en el mundo laboral, la escuela creó una estructura -constituida por formadores, consultores externos y alumnos- que funciona como una empresa de servicios en el área del medio ambiente. Se dan así a conocer al mercado de trabajo las competencias de los nuevos técnicos y, por otro lado, se permite que los alumnos estén en contacto permanente con los múltiples proyectos que van surgiendo en el área del medio ambiente.

En la actualidad, las opciones de formación de la Escuela rebasan los cursos iniciales de Gestión del Medio Ambiente y Geriatría, y se extienden a áreas complementarias en la composición de los equipos de trabajo, como la animación sociocultural, la informática y la gestión.

El principal elemento innovador de este proyecto piloto radica en la intervención -tanto en su creación como en su gestión



administrativa y pedagógica- de entidades socioeconómicas de fuerte implantación local que actúan en cooperación. Se garantiza así la articulación de la formación con las necesidades e intereses de la comunidad.

En estos momentos se procede al desarrollo de un Observatorio de Inserción en la vida activa, que utiliza, entre otros, los siguientes indicadores de calidad:

- adecuación de los recursos humanos,
- calidad de los recursos materiales,
- organización y gestión de la formación,
- evaluación,
- grado de satisfacción de los alumnos,
- facilidad de adaptación de los alumnos al puesto de trabajo,
- facilidad de obtención de locales de prácticas,
- grado de empleabilidad.

Proyecto de empresa cualificadora

Transportes Luís Simões es una mediaña empresa portuguesa de transportes de mercancías por carretera que tiene sus principales clientes en la Península Ibérica.

Con una cultura orientada a la satisfacción del cliente, ha venido desarrollando de forma sistemática, desde 1988, proyectos de formación profesional continua de sus trabajadores. Esta importante inversión en formación con vistas a una mejor cualificación de sus recursos humanos se considera una componente estratégica del desarrollo y la competitividad de la empresa.

Todo el trabajo de desarrollo de la calidad del servicio se apoya en la formación, tanto formal como informal, que se imparte internamente con gran participación de todos los trabajadores.

La calidad de la formación en el ámbito de la empresa responde a objetivos que van más allá de una mejora de la actuación profesional reflejada sólo en el lugar de trabajo. Con la introducción de un nuevo modelo de organización se exige un protagonismo cada vez mayor del factor humano, lo que requiere su motivación y adhesión a los proyectos en que participe.

En este sentido, uno de los objetivos prioritarios de la formación en este caso, aparte de la mejora de la actuación, es la contribución a la realización personal y profesional de los distintos participantes -trabajadores, jefes, administradores- y a la mayor adhesión de todos ellos a los valores y cultura de la empresa.

La empresa ha construido un modelo de formación continua para adultos basado en trayectorias de formación personalizadas que van completando los conocimientos y experiencias adquiridos individualmente.

El elemento innovador consiste esencialmente en el desarrollo de un modelo de formación adecuado tanto a la empresa como al individuo. La dinámica de formación adoptada recurre de forma constante a la participación de los distintos actores a fin de favorecer una *cultura de aprendizaje* característica de la empresa cualificadora, en la que el proyecto personal y profesional se entrelaza con el proyecto empresarial.

La empresa utiliza un panel de indicadores de la calidad del servicio, que se recogen y tratan mensualmente. Su análisis lleva, en muchas ocasiones, a la creación de grupos de trabajo para la resolución de problemas, lo que facilita la aplicación de las soluciones.

Algunos ejemplos de estos indicadores son los siguientes:

- nº de reclamaciones de clientes
- nº de medidas correctoras aplicadas
- nº de accidentes con vehículos
- nº de accidentes con mercancías
- nº de averías
- nº de retrasos
- nº de documentos gestionados.

A partir de las razones explicativas correspondientes, se elaboran otros indicadores de objetivos de la formación, no de carácter cuantitativo sino cualitativo, que indican las correcciones que deben introducirse en el modelo de formación, muy especialmente en lo que se refiere a la formación de competencias como:

- relación con los compañeros
- capacidad de comunicación
- participación en la resolución de problemas

“La empresa ha construido un modelo de formación continua para adultos basado en trayectorias de formación personalizadas que van completando los conocimientos y experiencias adquiridos individualmente.”



"La preparación de 'agentes de formación' para los distintos alumnos, dada la gran heterogeneidad de edades, grupos sociales de pertenencia y situaciones frente al trabajo, es tal vez el problema más complejo."

- espíritu de colaboración
- compromiso en la detección de disconformidades
- propuesta de acciones para mejorar la calidad del servicio.

Otros indicadores que de algún modo dan cuenta del clima social de la empresa, como el absentismo, las bajas médicas, la rotación del personal o las acciones disciplinarias, permiten cruzar esta información con la descrita anteriormente.

Formación de formadores: difusión de la innovación

En este artículo no pretendemos analizar de forma exhaustiva las distintas líneas de innovación que se siguen actualmente en el ámbito de la formación profesional o de la formación en sentido amplio.

Unicamente se pretende ofrecer un breve apunte de las complejas cuestiones que abarca la promoción de la innovación en este ámbito y llamar la atención sobre las nuevas concepciones, objetivos y tendencias de la formación. La mejora cotidiana de los contenidos, las prácticas y la organización de la formación de formadores es una exigencia inmediata. Por lo demás, el fomento de la innovación no es sólo una responsabilidad política o un resultado de intereses económicos, sino que debe hacerse un llamamiento a la movilización de todos los ciudadanos para la construcción democrática de una nueva sociedad.

El diálogo y la cooperación entre los agentes más responsables o comprometidos en la actuación en materia de formación y los investigadores de distintas áreas del conocimiento puede garantizar el mantenimiento de esta dinámica de innovación.

La bibliografía incluida al final de este artículo es significativa del estado actual de los conocimientos y de las prácticas más innovadoras en el área de la formación profesional. ¿Cómo difundirla?

La preparación de "agentes de formación" para los distintos alumnos, dada la gran heterogeneidad de edades, grupos sociales de pertenencia y situaciones frente al

trabajo, es tal vez el problema más complejo.

Se plantean muchas preguntas de difícil respuesta, como las siguientes:

Ser formador ¿será una profesión como la de profesor o monitor de formación técnica o especializada, o bien una profesión más próxima a la de "tutor" o "compañon"? ¿Será una profesión o un oficio?

¿Será posible y útil trazar "perfiles" de formadores para las escuelas profesionales, para las pequeñas y medianas empresas o multinacionales, para grupos de jóvenes desfavorecidos o para adultos desempleados de larga duración? ¿Qué tipo de "cursos", seminarios y otras actividades permitirán una buena preparación de los "formadores"? ¿Cómo y dónde se puede difundir el conocimiento ya existente sobre los procesos de formación innovadores? ¿No será el formador alguien que toma conciencia de su propio recorrido de formación, reflexiona, aprende, investiga, y después apoya y orienta, recurriendo a especialistas varios, a otros en distinta situación? Pero ¿cómo certificar este tipo de "formador"?

La formación de formadores mediante cursos master europeos, recurriendo a equipos académicos o que trabajan e investigan sobre el terreno, no es una propuesta nueva, pero ha resultado difícil de aplicar. Es un camino que debe seguirse, porque eleva el estatuto y la experiencia de formación y permitirá difundir conocimientos y experiencias de calidad, contribuyendo además a un mayor fortalecimiento de las políticas europeas.

Sin embargo, hay áreas que siguen siendo como grandes "puntos negros" y que exigen el apoyo de programas de investigación amplios y de calidad. Destacamos como ejemplo la definición y delimitación de los conocimientos científicos clave que han de incluirse en los planes curriculares de la enseñanza científica y tecnológica, los cuales deben transmitirse para que sean aprendidos a un nivel básico y general para todos o posteriormente en centros de formación, a fin de hacer posible el desarrollo de competencias cognitivas y tecnológicas. Los resultados de las investigaciones en este ámbito todavía son insuficientes para establecer estrategias y



orientaciones generalizadas de reforma de los planes de estudio.

La cuestión de la adquisición y desarrollo de las “competencias” socioprofesionales y personales (relacionadas por ejemplo con la construcción de las identidades y la afirmación de la personalidad) constituye un problema de mayor actualidad, al que tampoco la “tecnicidad formativa” por sí sola puede dar una respuesta adecuada.

En todas partes se han abierto campos de innovación y la Comisión Europea, en particular, está invirtiendo en su dinamización. Así pues, habrá que aprovechar los resultados positivos de los programas europeos, en especial Sócrates y Leonardo, de los proyectos y redes europeas de investigación (TSER) y de los trabajos en curso en el CEDEFOP para, en el contexto europeo, hacer patente el esfuerzo ya en curso no sólo para mejorar la calidad de lo existente, sino para innovar.

Bibliografía

Se indican únicamente algunas publicaciones esclarecedoras de las cuestiones que se abordan en el artículo.

Carré, P.; Pearn, M. (1992) - *L'acteur de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - París, Ed. Entente.

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par production de savoir* - París, Ed. Harmattan.

Courrois, B; Pineau, G. (1991) - *La formation expérimentelle des adultes* - París, La documentation française.

Dejan, Jacques (1991) - *Analyse des pratiques d'éducation et formation* - París, Ed. Harmattan.

Honoré, B. (1992) - *Vers l'oeuvre de formation - l'ouverture à l'existence* - París, Ed. Harmattan.

Josso, C. (1990) - *Les formateurs d'adultes et leur formation* - Universidad de Ginebra, Cahiers de S.S. Education nº 58.

Lange, Jean-Marie (1993) - *Autoformation et développement personnel* - Chronique Sociale.

Pearn, M.; Carré, P. (1991) - *Developping People's Ability to Learn* - Inter University Press.

Revistas

- Le Développement des compétences - Analyse du travail et didactique professionnelle - Education Permanente nº 123, 1995.

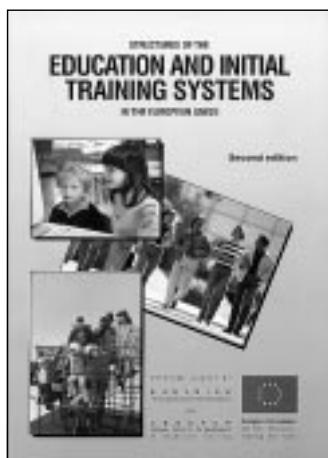
Lecturas

Esta sección ha sido preparada por

Martina

Ní Cheallaigh,
y el Servicio de Documentación con la ayuda de miembros de la red nacional 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.



CEDEFOP

Selección de lecturas

Europa - Internacional

Información, estudios e investigación comparada

Structures of the educational and initial training systems in the European Union

Red de información sobre la educación en la Comunidad Europea (EURYDICE) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 190 p.

ISBN 92-826-9319-8 (EN)
DE, EN, FR

Este volumen, versión actualizada de la edición de 1991, facilita información sobre la administración y la estructura, a todos los niveles, de la educación y la formación inicial en los quince Estados miembros de la UE, así como en Islandia y Noruega. En cada caso, un primer capítulo contiene información breve sobre el país correspondiente, los principios básicos que rigen los sistemas de educación y formación, la distribución de responsabilidades, la administración, la inspección, la financiación, la educación privada y los organismos concedentes de los títulos. En los capítulos siguientes se describen la educación preescolar, primaria y secundaria (general, técnica y profesional), la enseñanza superior y la formación inicial, incluidos el aprendizaje y otras modalidades de formación profesional básica. La obra comprende, además, secciones sobre los programas de estudios, la evaluación y los profesores, y estadísticas para cada nivel. La descripción de los distintos países se ajusta a un mismo formato, lo cual facilita la comparación de los sistemas y refleja, al mismo tiempo, sus características específicas. Este documento ya está disponible en el servidor de Internet de la Comisión Europea, EUROPA, código de acceso: <http://www.cec.lu>:

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P.; Gerard, F.; Melis, A.; y cols.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 190 p.
ISBN 92-827-4081-1
EN

El objetivo de este libro es describir y, en la medida de lo posible, comparar la situación actual de la trayectoria profesional de los formadores, así como su formación inicial y continua. Se hace referencia a formadores y profesores de formación profesional inicial. Se trata de una obra interesante para los formadores y los profesores de enseñanza profesional, ya que la información que ofrece está dirigida a promover su movilidad, tanto en la Unión Europea como en el interior de cada país. A las instituciones y los organismos de formación les ayudará a encontrar posibles colaboradores para proyectos de investigación y desarrollo. Los responsables políticos de esta área encontrarán una exposición sistemática de información sobre el personal docente de la formación inicial en otros países. Dicha información se encuadra en el contexto de los respectivos sistemas de formación, sus diferentes ramas y opciones y la actitud de los poderes públicos al respecto.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guildford Educational Services
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP, 1995, 52 p.
(CEDEFOP Panorama nº 60)
EN
*CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),
GR-55102 Thessaloniki*

En 1994, el CEDEFOP encargó a doce países del Espacio Económico Europeo la elaboración de informes en los que se describieran medidas para mejorar la coherencia entre la educación obligatoria,



la formación inicial y continua y la educación de adultos. El presente informe es el resultado de un análisis comparativo del contenido de los doce informes nacionales. El término aprendizaje permanente se utiliza aquí referido a todos los grupos de edad, desde la escolaridad obligatoria en adelante. Se distinguen tres tipos de continuidad: la continuidad interna se refiere a las posibilidades de progresión y movilidad dentro del sistema educativo; la continuidad externa se refiere a las posibilidades para realizar la transición de la educación y la formación al trabajo, y la continuidad compleja se asemeja a la externa, pero se refiere también a los que actualmente no están empleados ni registrados como desempleados, como las mujeres interesadas en reincorporarse al mercado de trabajo.

El aprendizaje en los Estados miembros de la UE Una comparación

Ní Cheallaigh, M.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995, 97 p.
(CEDEFOP Documento)
ISBN 92-827-4264-4 (ES)
EN, ES, FR

En esta publicación se describen y comparan las características de los sistemas de aprendizaje de los doce Estados miembros de la UE en 1994, destacándose algunas similitudes y diferencias entre ellos y las tendencias o evoluciones observadas. Tomando el contrato de aprendizaje como punto de partida, se estudian también las condiciones de incorporación, la duración, los sistemas de certificación, las cualificaciones y la financiación. Se hace referencia a los distintos organismos implicados en la administración del aprendizaje, así como a los dos principales proveedores de formación, la empresa y la escuela o centro de formación, y a los distintos elementos que componen su oferta: formación teórica, experiencia laboral práctica y educación general. En una sección de estadísticas se analiza la participación total en el aprendizaje en el período 1980-1993 y el conjunto de profesiones correspondientes. Se ofrecen algunos cálculos sobre la importancia relativa

del aprendizaje como trayectoria de formación y sobre la tasa de éxito de los aprendices en el mercado de trabajo. Se analiza asimismo la participación de la mujer en el aprendizaje. Se abordan cuestiones de interés actual, como la modularización y los efectos de la UE y de los programas internacionales. En la última sección se analizan las conclusiones de los Estados miembros a la luz de críticas dirigidas anteriormente al aprendizaje.

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom

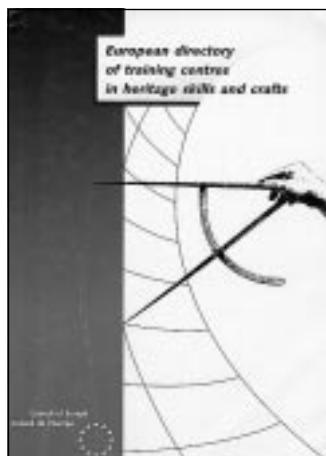
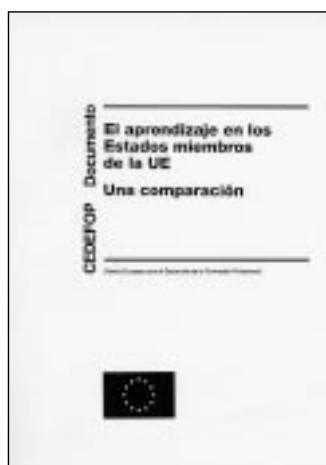
Perker, H.; Ward, C.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)
Berlín, CEDEFOP, 1995, 63 p.
(CEDEFOP Panorama nº 44)
Versión bilingüe EN/FR
*CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),
GR-551025 Thessaloniki*

De forma paralela al aumento de la importancia concedida a las necesidades de formación de los adultos, surge el reconocimiento de que los métodos tradicionales de evaluación y certificación de las cualificaciones no son adecuados para los nuevos grupos de clientes de la formación. La elevación del nivel de las cualificaciones necesarias, la evolución de la población activa, antes mayoritariamente sin cualificar, y los cambios en la organización del trabajo son algunos de los factores que han propiciado esta situación. Por ese motivo se han diseñado procedimientos para el reconocimiento y la certificación de las cualificaciones y los conocimientos adquiridos en el trabajo y fuera de él. En esta publicación se comparan las prácticas aplicadas en Francia, tales como las auditorías de competencias (bilan de compétences), y en el Reino Unido, como la certificación de las capacidades adquiridas (accreditation of prior learning, APL).

European directory of training centres in heritage skills and crafts

Consejo de Europa
Estrasburgo, Consejo de Europa, 1995,
310 p.
EN, FR





Council of Europe Publishing, Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

En 1987, el Consejo de Europa puso en marcha la Red Europea de Artes y Oficios Patrimoniales, uno de cuyos cometidos consistía en estudiar los centros de Europa que ofrecen formación en esta materia. El directorio aquí recensado es el resultado de una encuesta, cuyas respuestas se recibieron en 1993. Abarca veintitrés países y más de ciento noventa centros, entre los cuales figuran centros de formación inicial y continua, centros de educación secundaria y superior e instituciones de formación de posgrado. Esta primera edición no es selectiva ni exhaustiva: contiene todos los datos empíricos recopilados. Se ofrece una lista de centros por países, con una descripción uniforme de cada uno en la que se detallan sus actividades, instalaciones, grupos objetivo, etc. Se ofrece un resumen por país del sistema global de formación y cualificaciones en el sector del patrimonio. Completan la obra unos índices alfabéticos por países, por campos de actividad y por centros de formación.

reconversión. Ofrecen combinaciones adecuadas de cualificaciones especializadas, información técnica y teoría aplicada y prestan minuciosa atención a los aspectos afectivos y cognitivos. Se centran en las cualificaciones clave necesarias para trabajar de forma autónoma e innovadora, tanto individualmente como en equipo.

The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L. International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Berlín, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 p.

EN

*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,*

*Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlin*

El objetivo del proyecto UNEVOC es contribuir al desarrollo y a la mejora de la educación técnica y profesional en los Estados miembros de la UNESCO. Tras un proceso de consulta con expertos de diferentes regiones del mundo para identificar los factores que determinan la función y la categoría de la educación técnica y profesional, se ha iniciado una serie de estudios de caso sobre la relevancia de esos factores en distintos sistemas de educación nacionales. El presente estudio sobre Suecia informa acerca de la transición en el sistema educativo al hilo de la importante reforma escolar introducida para mejorar la categoría de la educación y la formación profesionales y promover el aprendizaje permanente.

Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosciel, E.; Plumbridge, W.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)

Ginebra, OIT, 1995, 20 p.

ISBN 92-2-109981-4

EN, FR

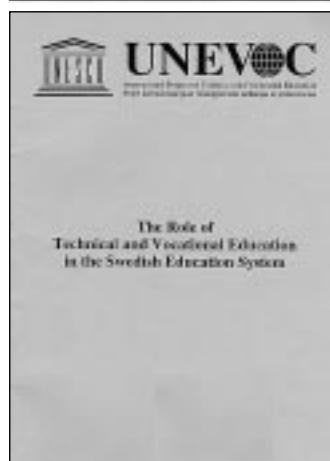
El Servicio de Gestión de los Sistemas de Formación Profesional de la OIT realizó un estudio en Alemania, Suecia, Suiza y el Reino Unido para analizar la experiencia de las principales empresas e instituciones de formación en materia de organización de formación propicia a la flexibilidad profesional. Los cuatro estudios de caso abordados en esta investigación reflejan un esfuerzo claro, racional y deliberado por diseñar programas de estudios adecuados para la flexibilidad profesional. Los cuatro diseños propuestos incorporan elementos esenciales de una formación inicial de amplia base en destrezas de capacitación básicas fácilmente adaptables a una actualización frecuente, a posteriores mejoras y a la formación de

The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I.; Solomakhin, D.; Sedykh, E. International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Berlín, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 20 p.





EN

*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB, Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlin*

El objetivo del proyecto UNEVOC es contribuir al desarrollo y a la mejora de la enseñanza técnica y profesional en los Estados miembros de la UNESCO. Tras un proceso de consulta con expertos de diferentes regiones del mundo para identificar los factores que determinan la función y la categoría de la enseñanza técnica y profesional, se ha iniciado una serie de estudios de caso sobre la relevancia de esos factores en distintos sistemas de educación nacionales. En el presente estudio sobre Rusia se analiza la evolución de las reformas de la enseñanza profesional rusa y su adaptación a la economía de mercado. En la misma serie, se ha publicado otro folleto sobre la "adaptación de planes de estudios profesionales para los administrativos de empresas de Alemania a la Federación Rusa".

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Consejo de Ministros Nórdico
Copenhague, Consejo de Ministros Nórdico, 1995, 120 p.
ISBN 92-9120-715-2
ISSN 0903-7004
DA, EN, SV

Informe final presentado por un grupo de expertos nórdicos sobre las exigencias futuras en materia de cualificaciones. La capacidad de aprender a aprender es, en la actualidad, el requisito fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo personal. La sociedad de la información y la reciente oleada de integración global imponen elevadas exigencias en términos de innovación y actualización de los conocimientos: aprendizaje permanente para todos. La otra cara de este desafío son las recompensas que pueden obtenerse si la respuesta a él se basa en la educación de adultos y en la tradición nórdica de procesos de aprendizaje democráticos y dirigidos por los participantes. Sin embargo, hay que desarrollar y renovar la tradición si queremos alcanzar nuestros objetivos. El futuro ofrece tentadoras oportunidades, pero encierra también el riesgo de problemas

sociales y ecológicos. El aprendizaje permanente debe lograr una fusión de percepción y entendimiento, conocimiento de materias específicas y sabiduría, comprensión y sensibilidad, capacidad de acción y autoconfianza, progreso y capacidad asistencial.

The German Dual System: A Model for Europe?

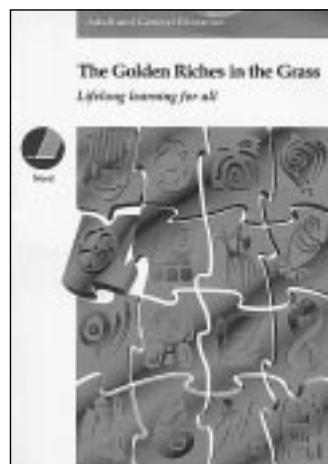
Géhin, J.P.; Méhaut, P.
en: *Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management* nº 2 (1), Rainer Hampp Verlag, 1995, p: 64-81
ISSN 0943-2779
EN

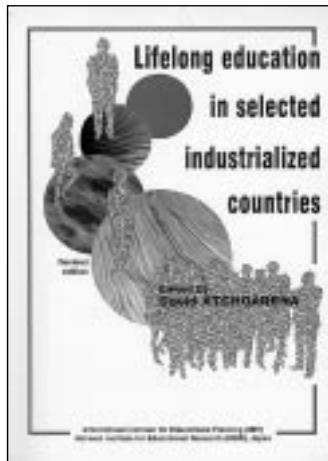
La fuerza y la flexibilidad del sistema dual suelen explicarse en términos del consenso que inspira en el sistema alemán de relaciones laborales. Por otra parte, muchos estudios atribuyen el éxito económico, especialmente en las exportaciones, a la calidad de la formación profesional que sustenta este sistema (Steedman y Wagner 1990). Cabe esperar, por consiguiente, que atraiga considerable atención, sobre todo en los países europeos cuyo sistema educativo parece estar en crisis. Sobre la base de una comparación con Francia, este artículo trata de ofrecer una interpretación más amplia y dinámica del sistema dual alemán y de incluir la formación de perfeccionamiento. Se sostiene que se ha producido un aumento de las tensiones internas que podría transformar radicalmente el sistema en las áreas de la escolaridad, la organización del trabajo y la dirección de recursos humanos en la empresa. Se examinan a continuación los cambios actuales en el modelo francés, que se aproximan, aunque por otros caminos, a una estructura más profesional para el mercado de trabajo.

Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.
en: *Formation emploi* (París) nº 50, abril-junio 1995, p. 89-103
ISSN 0759-6340
FR

En el presente artículo se analiza la evolución de la formación profesional en el este de Alemania, en el ámbito de una cuenca de empleo y de un antiguo com-





plejo siderúrgico recientemente privatizado. El autor analiza en primer lugar el funcionamiento de la formación profesional en tiempos de la RDA, tanto en la empresa dominante de la región como en el mercado de trabajo circundante. Examina a continuación las funciones que cumplía la formación profesional en el marco de una economía de tipo soviético. Desde la reunificación, la introducción del sistema dual sitúa la formación profesional en una dinámica de mercado, cuyos efectos observa el autor.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F.; Bertrand, O.; Atchoarena, D. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE) París; 1995, 360 p.
(programa de investigación y estudios IIPE)
IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,
F-75116 Paris

Todos los países de Europa central y oriental han iniciado reformas en la estructura, la organización y la gestión de sus sistemas de educación y formación profesional (EFP). Se han adoptado iniciativas a escala central y local. Para los políticos y los responsables de la oferta educativa es imprescindible un seguimiento de los cambios que están produciéndose, en concreto en los procesos de gestión, un análisis de la situación actual de las instituciones de EFP y una evaluación de los efectos de algunas de las medidas tomadas. Tales fueron los objetivos de un programa realizado por el IIPE con el apoyo de la Comisión Europea (DG XII) y dirigido a los investigadores de los países de Europa central y oriental especializados en la gestión de los sistemas de EFP, contribuyendo así al desarrollo de las capacidades nacionales de investigación en la región. El establecimiento de una red de investigadores para facilitar el intercambio de información sobre la experiencia de diferentes países era otro de los objetivos del programa. Esta publicación es el resultado de un seminario celebrado en París, del 19 al 21 de diciembre de 1994, y en ella se resumen las prin-

cipales conclusiones de la investigación y se presentan cuatro informes nacionales en los que se diagnostican los cambios previsibles en Hungría, Polonia, Lituania y Estonia.

Lifelong education in selected industrialized countries

Atchoarena, D.
Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE)
París, UNESCO, 1995, 231 p.
EN

International Institute for Educational Planning,
7-9, rue Eugène-Delacroix,
F-75116 Paris

A lo largo de los capítulos de esta publicación, correspondientes a cuatro países europeos (Francia, Alemania, Suecia y Reino Unido), así como a Japón, Estados Unidos y la ex Unión Soviética, se sacan a la luz algunos de los cambios más recientes que inciden en la educación permanente en el mundo industrializado. En este marco, se presta especial atención a cuestiones como la evolución del concepto de aprendizaje permanente, la organización de la formación en la industria, la reestructuración de la educación superior, la redefinición de los sistemas de evaluación y certificación o las estrategias locales en materia de aprendizaje permanente. El propósito de tales contribuciones es reconocer con precisión el progreso gradual hacia una sociedad del aprendizaje.

Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque International de l'IRES 21, 22, 23 et 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Bouder, A.; Krais, B.; y cols.
en: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand)
nº 17, invierno 1995, 206 p.
ISSN 1145-1378
FR

Resultados de los trabajos de la primera fase de un programa de investigación realizado por el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IRES) de Francia, con el apoyo de la Delegación inter-



ministerial para la inserción de los jóvenes (DIJ) y del Centro de estudios e investigación sobre las cualificaciones (CEREQ). La presentación temática se combina con una síntesis de seis informes nacionales, en la que se localizan tendencias transversales y se identifican características específicas nacionales derivadas del legado histórico y del aparato institucional de cada país. Se ofrecen a continuación un análisis estadístico de la situación de los jóvenes en Europa y una serie de informes sobre la estrategia de los agentes, la producción de las normas y la génesis de los sistemas en Alemania, España, Francia, Suecia y el Reino Unido.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.

Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 p.

ISBN 1-8527-8863-1

EN

En este libro se examina el análisis económico de la formación y se relaciona con los diferentes sistemas vigentes en Alemania, Francia, Estados Unidos y el Reino Unido. Se debaten algunas cuestiones y problemas comunes, como la relación entre escolaridad y formación, el papel de la formación continua, la formación de reconversión para los desempleados y la posición de los grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo. Un tema central es la diferencia entre las políticas que practican los distintos gobiernos.

Training levies in four countries

Senker, P.

Engineering Training authority (EnTra)

Stockport, EnTra, 1995, 45 p.

EN

EnTra Publications,

P.O. Box 75, Stockport,

UK-Cheshire, SK4 1PH

En este documento se presentan las dos partes del debate sobre el impuesto de formación y se insta a los empresarios a implicarse más en la cuestión. Se explica cómo ha funcionado este impuesto en Australia, Reino Unido, Francia y Singapur. El autor sostiene que un impuesto de formación en el Reino Unido serviría para apoyar modalidades modernas de

aprendizaje y promovería la multicualificación y la formación de supervisores.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.;

Sung, J.

Centre for Labour Market Studies (CLMS)

Leicester, CLMS, 1995, 248 p.

ISBN 1-86027-000-X

EN

CLMS, University of Leicester,

103 Princess Road East,

UK-Leicester LE1 7LA

Esta investigación, realizada desde la perspectiva del Reino Unido, ofrece datos sobre el éxito de sus competidores en materia de educación y formación profesional (EFP); incluye un resumen sucinto del sistema de EFP en los países considerados; información actual sobre el nivel de cualificación de la población activa en cada uno de ellos, y una imagen actualizada de las tasas de participación en la educación general, la educación profesional y la formación profesional.

Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.

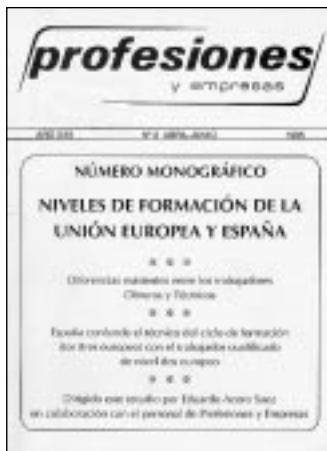
París, Armand Colin, 1995, 398 p.

ISBN 2-200-21570-3

FR

Esta obra reúne las ponencias presentadas en el coloquio celebrado al término de una investigación financiada por Francia sobre el estado de la investigación en Alemania, Reino Unido e Italia en el área de la educación y el trabajo. Además de investigadores franceses, participaron en este proyecto especialistas de los tres países interesados. Tras una introducción en la que se exponen las características institucionales y políticas del ámbito estudiado en cada uno de los tres países, se describen a través de una serie de textos las principales corrientes de la investigación en ellos.

Los autores recorren así la cadena que va del sistema educativo al empleo, pasando por la formación profesional y el mercado de trabajo.



Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

en: Profesiones y Empresas (Madrid) nº 2, 1995, p. 3-51

ES

*Profesiones y Empresas,
Gran Vía 38,
E-28013 Madrid*

En este artículo se sintetizan diversos trabajos aparecidos en esta revista sobre la enseñanza profesional técnica en la Unión Europea y su relación y comparación con los niveles de la formación profesional contemplados en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en especial los perfiles profesionales de nivel 2 de la Unión Europea, con las características de los perfiles profesionales de los distintos niveles. Se realiza un análisis comparativo de los sistemas y procedimientos de cualificación vigentes en los Estados miembros, dando a conocer quiénes son los responsables legales de la creación y aplicación de los títulos de formación profesional, contenido y evaluación, condiciones, procedimientos, vía de información y modalidades de acceso a las cualificaciones, la certificación, etc. Asimismo se describen las clases de certificaciones de los niveles 2, 3 y 4 de los países de la Unión Europea, las autoridades responsables y la organización de los exámenes en los doce Estados miembros. Posteriormente se realiza una enumeración de profesiones (en 18 sectores diferentes) correspondientes al nivel 2 de formación de la Unión Europea. Termina el artículo con un trabajo en el que se señalan las líneas diferenciales que se registran en comparación con otros modelos de aprendizaje existentes en los países de la Unión Europea.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.

en: British Journal of Industrial Relations (Bradford) 32 (4), 1994, p. 505-522

ISSN 007-1080

EN

En este artículo se analiza el desarrollo de la formación de aprendizaje en tres países anglofonos en los que ha seguido trayectorias muy diferentes. Decayó

enseguida en Estados Unidos en la mayoría de los sectores de la economía; sobrevivió intacta en el Reino Unido hasta bastante después del final de la segunda Guerra Mundial, y se ha mantenido con relativa fuerza en Australia hasta la actualidad. Se estudian las razones del declive y de la supervivencia del aprendizaje y se propone una explicación en términos de la interacción entre los apoyos institucionales, de un lado, y la capacidad de los empresarios para apoyar el sistema y la necesidad que sienten de hacerlo, de otro.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, Ge.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Nuremberg, IAB, 1995, 478 p.

(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, vol. 190)

ISSN 0173-6574

DE

El presente trabajo trata de realizar una comparación sistemática y exhaustiva de las coincidencias y similitudes, así como las diferencias, de los sistemas de formación profesional de Alemania y Francia. Esta detallada comparación bilateral adquiere importancia creciente en una Europa unida que concede a sus ciudadanos la posibilidad de trabajar más allá de las fronteras de sus respectivos países. Se analizan problemas centrales, como las competencias en materia de asesoramiento profesional, la formación y el trabajo, las vías de la educación primaria y la actividad profesional, las cualificaciones en el sistema formativo y profesional, la formación profesional continua y la formación en alternancia. Cada una de las áreas está subdividida en varios puntos de interés y en todas ellas se sigue el mismo esquema: definición del problema, descripción de la situación y comparación. Los resultados más importantes se agrupan en un resumen, que se amplía con información estadística básica y una clave para la comparación de los sistemas de formación profesional. El estudio está



dirigido por igual a asesores, científicos, políticos y todos los interesados en la materia. Un extenso glosario y un índice facilitan el acceso a los contenidos, lo cual permite obtener rápidamente una visión de conjunto de la formación profesional y la formación continua en ambos países. En un anexo detallado, en el que se incluye el cuestionario utilizado para la obtención de los datos, se explican las abreviaturas y los conceptos y se presentan, de forma claramente comprensible, los datos estructurales de la formación profesional en Francia y Alemania.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; y cols.
en: Formation emploi (Paris) nº 50, abril-junio 1995, p. 5-66
ISSN 0759-6340
FR

Este documento propone algunos de los estudios presentados en la conferencia internacional celebrada en 1993 en Santa Bárbara, Estados Unidos, en torno al tema: inversiones en capital humano y rendimiento económico. El primer texto es una síntesis de la conferencia. En el segundo se analizan las políticas de formación y el mercado de trabajo en Francia en el curso del decenio de 1980. En el tercero se evalúan las reformas de carácter liberal que han repercutido en el sistema de educación y formación en el Reino Unido de quince años a esta parte.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.
en: Professionalità (Brescia) 26, 1995, p. 38-42; p. 55-59
ISSN 0392-2790
IT
Editrice La Scuola,
Via Luigi Cadorna 11,
I-25186 Brescia

La formación abierta y a distancia es todavía poco conocida y aún menos utilizada en Italia. Las experiencias piloto realizadas no han introducido, hasta ahora, innovaciones ni cambios duraderos en los sistemas de formación; no existen todavía categorías oficiales para modalidades de formación que no se atengan a un "horario de clases" o a un "registro de asistencia". En el Reino Unido, por el contrario, "the Home of Open Learning", (la oferta de formación) se evalúa, no en función de su conformidad con las normas burocráticas, sino de su capacidad para satisfacer la demanda de formación, crear oportunidades reales para todos, actualizar e incrementar la profesionalidad. En este artículo se presentan además cuatro experiencias italianas de formación a distancia: el proyecto IFOL FAD, el Proyecto M.O.L.E. de la región de Piamonte, la Red Fortel de Trainet y la Scuola Radio Elettra.

Learning linked to work: the place of transfer and transferable skills in work-based learning: case studies in Italy, the Netherlands and the United Kingdom

Erlicher, L., Moerkamp, T., Sommerlad, E. Amsterdam, Fundación Kohnstamm, Fondo para la Investigación de la Enseñanza, SCO, 1995, 164 p.
ISBN 90-6813-450-7
EN

Investigación conjunta sobre las actividades y las experiencias de tres institutos de investigación de los Países Bajos, Italia y Gran Bretaña, centrada en el aprendizaje en el lugar de trabajo como modelo alternativo. Los investigadores se ocupan especialmente de las experiencias de aprendizaje de los propios participantes en los cursos. El aprendizaje en el lugar de trabajo puede desglosarse en tres elementos: el aprendizaje a través del trabajo; la formación y las posibilidades de estudio en el puesto, y la formación fuera del trabajo.





Unión Europea: políticas, programas, agentes

Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes

Comisión Europea
en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas (Luxemburgo) Nº L 256, de 26.10.1995, p. 45-48
ISSN 0378-6978 (EN)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Esta decisión lleva a efecto una propuesta formulada en el Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo y en ella se prevén acciones encaminadas a: a) aumentar la sensibilización con respecto al aprendizaje permanente como factor clave para el crecimiento del empleo; b) fomentar la cooperación entre los centros de educación y formación y las empresas, en especial las PYME; c) desarrollar la dimensión europea de la educación y de la formación; d) confirmar la importancia de la educación y la formación para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.
Frankfurt/M., Peter Lang GmbH, 1995, 214 p.
(Europäische Hochschulschriften, Reihe II, Rechtswissenschaft, volumen 1772)
ISBN 3-631-48431-3
ISSN 0531-7312
DE

En el marco de su tesis doctoral (Universidad Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt/M.), el autor presenta los resultados de un amplio estudio sobre el papel de la Unión Europea en el campo de la política educativa. Tras una exposición detallada del planteamiento y los objetivos del estudio, los resultados se agrupan en cinco capítulos, subdivididos, a su vez, en numerosos subcapítulos y apartados. En el primero se analiza la

política educativa de la Comunidad conforme al artículo 128 del Tratado de la Comunidad Económica Europea. A continuación, se ofrece una reflexión sobre las competencias de la Comunidad en materia de educación, según lo previsto en el Tratado de Maastricht. En el tercer capítulo, el autor estudia las consecuencias del artículo 7 del Tratado de la CEE, así como las de los artículos 48 y 49, por lo que respecta a la política educativa. El cuarto capítulo está dedicado a las atribuciones de la Comunidad en materia de política educativa con arreglo al artículo 235, mientras que en el quinto y en el último el autor presenta una compilación de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas. Además de un extenso apartado de notas informativas, la obra incluye un índice bibliográfico también muy detallado.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/YOUTHSTART

Paris, Racine Editions, 1995, 229 p.
ISBN 2-84108-006-4
FR

Al hilo de la aplicación de LEONARDO y de las nuevas iniciativas comunitarias, ¿cómo puede caracterizarse un proyecto transnacional? ¿Qué instrumentos de orientación son necesarios para dirigirlo? ¿Cuál es, en suma, su valor añadido? Después de siete años de funcionamiento dedicados a desarrollar la formación profesional de los jóvenes en Europa, a preparar mejor el futuro a partir de las experiencias del pasado, tal es el objetivo de esta obra realizada por RACINE con la participación activa del proyecto PETRA, bajo los auspicios de la Delegación para la formación profesional.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J.
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 p.
(FORCE: Weiterbildung in Europa)
ISBN 3-7639-0034-9
DE

Conforme a las disposiciones que regulan la aplicación del programa europeo



FORCE para el fomento de la formación profesional continua en la Unión Europea, los Estados miembros deben informar periódicamente acerca de las medidas adoptadas para implantar el marco común del programa. El presente estudio se ha realizado sobre la base de esos informes nacionales. En seis capítulos se describe la situación de la formación profesional continua en Europa: 1) formación profesional continua: conceptos, definiciones y componentes; 2) sistemas de financiación; 3) oferta y personal; 4) acceso y participación; 5) planificación y certificación, y 6) perspectivas de la formación profesional continua. En varios anexos se exponen las condiciones básicas del programa FORCE. El estudio ofrece, por tanto, un resumen comparado del estado actual de la formación profesional continua en los países de la Unión Europea.

Este documento recopila el material de un encuentro de estudio celebrado en Milán en el otoño de 1994 en torno al tema de los programas de formación para la colaboración europea. Se trata, en resumen, de: 1) una reflexión sobre la formación profesional en Italia desde una perspectiva europea; 2) un enfoque en perspectiva y a la luz de las directivas publicadas por la Comisión de las Comunidades Europeas; 3) un análisis de determinadas experiencias realizadas en el marco del proyecto FORCE. A fin de coordinar las políticas de formación nacionales y, en términos generales, de favorecer el desarrollo de una nueva teoría de la formación, es necesario crear un Foro permanente de estudio y de formulación de propuestas, que permita a los especialistas y a los agentes interesados reflexionar libremente sobre la formación, considerada como enriquecimiento de la dimensión humana del trabajo.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT.

Organismo Nacional de Coordinación de FORCE para la Comunidad Flamenca, Oficina de Colocación y de Formación Profesional (VDAB), Comisión Europea. Bruselas, VDAB, 1995, 70 p.

NL

VDAB, Keizerlaan 11, B-1000 Bruselas

Informe de la conferencia de clausura "De FORCE al futuro", organizada por la agencia FORCE FLANDES con el fin de analizar la eficacia de los proyectos llevados a cabo, el grado de sinergia de los mismos y formas de ampliar la cooperación transnacional en el futuro a través de otros programas de acción europeos. Por otra parte, se presta atención a los aspectos estadísticos y a las posibilidades de comercialización y de difusión de los productos surgidos de dichos proyectos.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; y cols. Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P.)

Professionalità (Brescia) nº 26, 1995, p. I-XII (43-54)

ISSN 0392-2790

IT

Projecto transnacional de investigação no âmbito EUROTECNET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexiveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C.M.; Almeida Silva, J.; y cols.

Nadu EUROTECNET Portugal

Caldas da Rainha, Nadu EUROTECNET Portugal, 1995, 258 p.

PT

CENCAL,

*rua Luís Caldas-Apartado 39,
P-2500 Caldas da Rainha*

Este libro es el resultado de un proyecto transnacional de investigación promovido por los NADU de Portugal y España, por la Junta de Asistencia Técnica EUROTECNET y por distintos proyectos de Portugal, España, Francia y Bélgica. A través de cuatro textos, se propone una elaboración del concepto de flexibilidad desde diferentes perspectivas: Texto 1 - Flexibilidad en la empresa; Texto 2 - La tecnología de la producción moderna; Texto 3 - Análisis de la formación en las tecnologías avanzadas para PYME; sector de la fabricación de equipos electromecánicos; Texto 4 - Formar y analizar, un proceso intermedio en una organización autoformativa.



Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Conferencia en Logenhaus, Berlín, 3/4 noviembre 1994

Ministro Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología
Bonn, Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología, 1995, 96 págs.

DE

*Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,
Referat Öffentlichkeitsarbeit,
D-53170 Bonn*

En este folleto se recopilan los textos de las conferencias y las ponencias presentadas con motivo de la celebración de la conferencia internacional "Vías europeas de la formación profesional: resultados y perspectivas del programa PETRA". Junto a un balance de las distintas áreas de actuación, en el que, a título ilustrativo, se describen algunos de los proyectos llevados a cabo en el marco del programa, se ofrecen los resultados de los cinco grupos de trabajo de la conferencia, que analizaron los temas siguientes: intercambio de alumnos; formación continua y prácticas como medio para fomentar las aptitudes y las cualificaciones profesionales de los ciudadanos europeos; nuevos conceptos, métodos y contenidos de la preparación y la formación profesional en el contexto europeo; desarrollo de una dimensión europea de la formación profesional, y organización y desarrollo de la cooperación: gestión transnacional.

Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Department of Enterprise and Employment

Dublín, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 p.

EN

Department of Enterprise and Employment, Davitt House, 65A Adelaide Road, IRL-Dublin 2

El Departamento de Empresa y Empleo de Irlanda organizó este congreso con objeto de contribuir a las novedades y el debate en curso en materia de formación de formadores en el contexto nacional y europeo. Las ponencias presentadas se agrupan en tres áreas: modificación y evolución de la función del formador, respuesta a los cambios en el entorno de la formación y repercusiones sociales y económicas de la formación de formadores. En este contexto se analizaron el papel del formador como facilitador del desarrollo comunitario, las cualificaciones necesarias para la educación de "acceso" y las ventajas de la formación en la empresa.

Media assisted language learning in adult (basic) education: under construction

van den Brand, I.

Amersfoort, SVE, 1995, 77 p.

ISBN 90-5003-194-3

EN

Estudio sobre las posibilidades que los medios de comunicación ofrecen para la enseñanza de lenguas en el contexto de la educación de adultos. Se ofrecen descripciones de los proyectos y productos presentados en la Conferencia Europea de dos días de duración organizada en enero de 1995 por la SVE, así como un esbozo de las expectativas para el futuro inmediato. Se abordan temas como la enseñanza a distancia, el desarrollo de material didáctico en soporte electrónico y el entorno flexible de aprendizaje.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

University of Bristol

Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, páginas sin numerar
EN

*Gateway Europe,
Welsh Development Agency,
Pearl House, Greyfriars Road,
UK-Cardiff, CF1 3XX*

Ánalisis de distintas iniciativas basadas en la empresa y de investigaciones sobre las mujeres trabajadoras; en este informe se resumen además las conclusiones del proyecto Force Axia de la CE.



INSTITUTO EUROPEO
DE DESARROLLO
DEL ENTRENAMIENTO
PROFESSIONAL
ILO-EID



Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.

Asociación de Cámaras de Comercio e Industria Europea (EUROCHAMBRES)

Bruselas, EUROCHAMBRES; 1995, paginación diversa

versión plurilingüe
EUROCHAMBRES,

rue Archimède 5, box 4,
B-1040 Bruselas

En este congreso se dieron cita quince de los treinta y un países europeos miembros de EUROCHAMBRES. Les sirvió de plataforma para el intercambio de información, y para informar sobre sus experiencias en materia de actividades transnacionales de formación y de participación en programas de formación de la UE. Se presentaron los resultados de una encuesta sobre actividades transnacionales de cooperación de las cámaras de comercio e industria, publicados a su vez en otro documento (B. Ollier/S. Panebianco). Se celebraron seminarios sobre la coope-

ración transfronteriza entre las cámaras de la Unión Europea y con terceros países. En el seminario final se debatió la función de las cámaras en el desarrollo de la formación profesional en Europa. Se acordaron conceptos comunes para la formación de los empresarios y del personal de las cámaras.

A practical guide to transnational partnerships

European network on Women's Training (IRIS)

Bruselas, IRIS, 1995, 40 p.
EN, FR

IRIS, rue Capouillet, 25
B-1060 Bruselas

En 1992 se publicó en el marco del programa IRIS la primera guía para asociaciones de formación. Esta versión actualizada ofrece a las organizaciones de formación y a todos los interesados en la creación de proyectos transnacionales una reflexión sobre lo que hace que funcione una asociación. Se utilizan para ello estudios de caso recientes y se ofrece un resumen de las posibilidades de financiación que pueden encontrarse actualmente en la UE.





Estados miembros



A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Ministerio Federal de Economía
Viena, Ministerio Federal de Economía, 1995, 40 p.

EN

*Ministerio Federal de Economía,
Stubenring 1, A-1011 Viena*

Folleto sobre el sistema de aprendizaje y las ventajas de la capacitación en el puesto complementada con la educación profesional en centros a tiempo parcial. Ofrece información general sobre: las disposiciones reglamentarias en materia de aprendizaje; el contrato de formación; las empresas y los centros a tiempo parcial como proveedoras de formación; las responsabilidades de los formadores a escala local, provincial y federal; los oficios de aprendizaje y la modificación constante de la financiación de las profesiones, así como un resumen estadístico.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker / een internationaal perspectief

de Groot, J.; van Haver, T.
Ministerio de la Comunidad Flamenca, Departamento de Educación, Bruselas, Departamento de Educación, 1995
164 p.
ISBN 90-403-0046-1
NL

Esta publicación, en la que colaboran autores procedentes de diferentes universidades flamencas, pretende establecer, previa valoración de la utilidad de los indicadores sobre la enseñanza flamenca (indicadores relativos a la financiación, la calidad, el número de alumnos y de profesores, etc.), una base concreta para mejorar la política en materia de enseñanza, por ejemplo, a través de la investigación científica y los análisis estadísticos. Esta publicación incorpora una dimensión internacional, dado que procede de una investigación de la OCDE sobre el sistema educativo flamenco.

D Fragen und Antworten zum Duales System der deutschen Berufsausbildung

Arnold, R.; Münch, J.
Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología
Bonn, Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología, 1995, 138 págs.

DE

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

Hace ya muchos años que el sistema dual de formación profesional alemán desperta el interés de expertos extranjeros. A raíz de los cambios políticos acaecidos en los Estados de Europa oriental, el interés en obtener asesoramiento para organizar o reformar los respectivos sistemas de formación profesional ha aumentado de forma especialmente notable. Muchos expertos extranjeros quieren conocer "sobre el terreno" el sistema dual, y a menudo se repiten las preguntas que se formulan en esas visitas. El presente folleto agrupa estas preguntas en dieciséis capítulos y propone las correspondientes respuestas. El conjunto de temas abordados abarca desde la evolución histórica, los fundamentos de una política educativa estructurada y la reflexión general sobre la situación de los jóvenes en lo que atañe a su formación, pasando por cuestiones como la financiación, los fundamentos jurídicos y el personal que trabaja en los centros de formación, con especial atención a los métodos de aprendizaje, hasta finalizar con un análisis de los aspectos internacionales del sistema dual en la República Federal de Alemania. Se enumeran a continuación las 120 preguntas utilizadas para redactar los distintos capítulos, que ofrecen una visión de conjunto de la problemática general de este complejo sistema educativo. La obra termina con una explicación de los conceptos utilizados y con un índice bibliográfico y de videos.



Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BBB)
Bonn, BIBB, 1995, 641 págs.

(Innovaciones en la formación profesional)

ISBN 3-930809-08-7

DE

IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,
D-53227 Bonn

Desde hace más de veinte años, el Instituto Federal de Formación Profesional es el organismo encargado de realizar el seguimiento técnico de los ensayos piloto que se llevan a cabo en colaboración con diferentes interlocutores, como por ejemplo empresas, para obtener datos que permitan renovar la formación profesional. Con motivo del vigésimo aniversario de esta actividad, en 1994 se celebró en Magdeburgo un congreso de dos días de duración. En el presente volumen se han recopilado las ponencias presentadas por ocho grupos de trabajo, que ofrecen un perfil muy representativo de los planteamientos y las áreas de los ensayos piloto, a la vez que señalan los temas actuales de la investigación relacionada con la formación profesional, destacando especialmente los relacionados directamente con los procesos de aprendizaje: 1) aprendizaje descentralizado; 2) cooperación entre los centros de formación; 4) aprendizaje centrado en textos guía, y 5) aprendizaje multimedia en la formación profesional. Otras áreas de interés son las siguientes: 2) dimensión internacional de los ensayos piloto; 6) cualificación permanente; 7) autocualificación de los formadores, y 8) protección del medio ambiente en la formación profesional.

DK Dansk Økonomi Forår 1995. Konjunkturudvik- ling. Instrumenter mod struktur- ledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det økonomiske Råd: Formandskabet
Copenhague, Det økonomiske Råd: Formandskabet, 1995, 172 p.

DA

Det økonomiske Råd, Adelgade 13,
DK-1304 Copenhague K

Informe del Consejo Económico danés en el que se analizan algunos aspectos económicos de la educación y la formación.

Una cuestión crucial es si puede considerarse satisfactorio el beneficio económico que la inversión en educación reporta a la sociedad. De los cálculos sobre la rentabilidad económica para la sociedad de diferentes tipos de educación se deduce que, en términos generales, la educación es rentable. Su rentabilidad, calculada como la diferencia entre su coste y los beneficios que reporta, puede cifrarse entre un 2% y un 15%. El rendimiento económico de las inversiones en educación profesional es claramente positivo, dado que la EFP es relativamente barata. El rendimiento económico fluctúa en función de la edad a la que el estudiante inicia su educación, ya que un aplazamiento genera un período más corto con mayores ingresos. Se recomienda que la política educativa centre sus esfuerzos en ofrecer a los jóvenes una educación que les capacite para el empleo, en especial a través de la participación en los cursos formales de EFP para jóvenes.

F Les Métiers de la formation

Gérard, F.

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (Centre INFFO)

París, Centre INFFO, 1995, 133 p.

ISSN 0242-259X

FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.

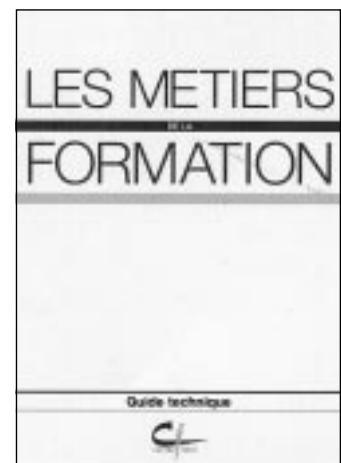
en: Actualité de la formation permanente (Paris-la-Défense) nº 137, julio-agosto 1995, p.41-126

ISSN 0397-331X

FR

Esta obra, dirigida a los profesionales y a los interesados en ejercer una actividad de formación, reúne información hasta ahora dispersa: datos generales sobre la formación continua en Francia, actividades y función de la formación, la categoría del formador, la calidad en la formación, la oferta de formación a los profesionales de la formación. El documento se completa con una selección bibliográfica y algunas direcciones útiles.

En la revista *Actualité de la formation permanente*, el mismo autor informa de





las nuevas competencias en las profesiones relacionadas con la formación a partir de la información facilitada por empresas y organismos de formación públicos o privados, dirigiéndose a públicos diferentes.

GR Evolución de la educación y formación profesional y técnica. Evaluación de las estructuras y funcionamiento de los Institutos de Formación Profesional (IEK)

Biniaris, A.

Atenas, Panepistimio Athinon, Paidago-giko Tmima D.E., 1995, 507 p.

GR

*Athanasis Biniaris,
19, Nikou Xylouri Street,
GR-15773 Zografou*

Esta tesis trata de evaluar la estructura y el funcionamiento de los Institutos de Formación Profesional (IEK), dependientes de la Organización de Educación y Formación Profesional (OEEK). Los IEK ofrecen formación inicial fuera del sistema educativo. El libro incluye un resumen histórico de la evolución de la educación técnico-profesional, las reformas educativas introducidas entre 1950 y 1985, aspectos de la relación entre educación y economía y una exposición del Sistema Nacional de Educación y Formación Profesional (ESEEK). Para terminar, el autor propone que se introduzca lo antes posible la planificación de la formación en relación con las necesidades del mercado de trabajo y la certificación de las cualificaciones profesionales de los estudiantes.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublín, ESRI/Policy Research Series, 25, 1995, 104 p.

ISBN 0-7070-0160-9

EN

En este estudio se analiza, en primer lugar, la incidencia de la formación en Irlanda y se evalúan las carencias de la población activa irlandesa en materia de

cualificaciones. Las conclusiones indican que el nivel de las cualificaciones y de la formación en Irlanda es insuficiente en comparación con el de los principales países industrializados. En segundo lugar se evalúa el impacto del Plan de Apoyo a la Formación (Training Support Scheme, TSS), programa público iniciado en 1990 para promover la formación en las pequeñas y medianas empresas a través de la concesión de subvenciones, aplicado por FAS-Training y el Instituto de Empleo. Comparando el nivel de formación de las empresas que se benefician de la ayuda del TSS con el de las empresas que no disfrutan de ella, el estudio concluye que es sustancialmente mayor en las primeras, en especial cuando se trata de pequeñas empresas (con menos de 20 empleados). En cambio, su efecto es marginal en las empresas más grandes, en las que la subvención promovería una formación que se hubiera llevado a cabo aun sin la ayuda de fondos públicos.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N. Irish Institute for Training and Development

Dublín, Oak Tree Press, 1995, 725 p.

ISBN 1-872953-88-9

EN

Este libro ofrece un análisis global de la formación y el desarrollo en el contexto irlandés. Se analizan específicamente: la naturaleza, el papel y las actividades de la formación y el desarrollo; los temas del aprendizaje y el diseño de la formación; el marco institucional de la formación y el desarrollo; cuestiones políticas a escala nacional, y tendencias e innovaciones contemporáneas.

NL Internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands

Bremer, L.; van der Wende, M.

La Haya, Nuffic, 1995, 136 p.

ISBN 90-5464-016-2

EN

El Centro de Investigaciones e Innovaciones en Materia de Enseñanza (CERI), de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), inició en no-





viembre de 1993 el proyecto "Educación superior en un nuevo escenario internacional". Por iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, el Nuffic elaboró, en el marco de este proyecto, una monografía sobre la internacionalización de los planes de estudios en los Países Bajos. Tras una justificación metodológica de la investigación, la obra ofrece una reseña de las especialidades internacionales en las universidades y centros de enseñanza superior. A continuación se describen a fondo cinco investigaciones y, para terminar, se ofrecen conclusiones y recomendaciones.

Ontwerp landelijk overzicht volwasseneneducatie 1996-1999.

Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia
Zoetermeer, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 1995, 138 p.
NL

*Ministry of OC&W, P.O. Box 25000,
NL-2700 LZ Zoetermeer*

El objetivo principal de este compendio es facilitar información sobre los recursos que la Administración destinará, conforme a lo previsto para el período correspondiente, a los distintos ámbitos parciales que constituyen la educación de adultos. Además, ofrece una visión de conjunto de las principales líneas políticas y de las medidas y tendencias consiguientes en el ámbito de la educación de adultos.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.
MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.
Lisboa, MundiServiços, 1994, 49 p.
ISBN 972-96573-0-0
PT

Considerando la creciente importancia que la formación profesional continua asume en el desarrollo de las pequeñas y

medianas empresas y, por otro lado, las carencias existentes en el nivel de formación en materia de gestión y en las técnicas de diagnóstico de las necesidades de formación en este ámbito, MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda. puso en marcha un proyecto para la "Creación de una metodología de diagnóstico de las necesidades de formación en materia de gestión general". El objetivo era no sólo ofrecer una formación técnica en el área de la gestión, sino también producir un conjunto de materiales que, de forma integrada, pudiera constituir una plataforma para la actuación en esta materia. De este modo, se elaboró un vídeo, un cuestionario de diagnóstico con los respectivos disquetes para el procesamiento de datos y, por último, este documento, auxiliar de reflexión para la aplicación de un proceso de diagnóstico de las necesidades de formación en las distintas áreas de la gestión.

UK Políticas y Programas para el Empleo en el Reino Unido

Department for Education and Employment (DFEE)
Sheffield, DFEE, 1995, 21 p.
DE, EN, ES, FR
*Department for Education and Employment, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

En este folleto se resumen los objetivos, los resultados y los planes del Gobierno británico en materia de empleo. La promoción de la inversión en formación profesional es una característica clave de las políticas y los programas aplicados. Las prioridades son prolongar la participación en la educación, desarrollar la formación profesional para los jóvenes y promover el aprendizaje permanente. Se describen asimismo políticas encaminadas a incrementar la intensidad de crecimiento del empleo y a mejorar la eficacia de las políticas de mercado de trabajo y la ayuda prestada a los grupos especialmente afectados por el desempleo.



Programa comunitario de visitas de estudio para especialistas de la formación profesional

El Programa comunitario de visitas de estudio se inició en 1985 a partir de una Resolución del Consejo (11 de julio de 1983), confiando la Comisión Europea su gestión al CEDEFOP. Desde la creación del Programa Leonardo da Vinci, el Programa de visitas de estudio ha quedado integrado en el capítulo III de aquel.

El CEDEFOP gestiona el Programa en colaboración con una red de *Responsables nacionales de enlace* (RNE). Los RNE son funcionarios públicos, designados oficialmente por las autoridades gubernamentales; su misión es aplicar de forma autónoma las orientaciones y las medidas organizativas estipuladas de conformidad con el CEDEFOP. Los RNE garantizan la difusión de la información sobre el Programa en su país respectivo, manteniendo relaciones con los numerosos protagonistas que intervienen en la realización del programa: agentes sociales, empresas, administraciones públicas, organismos de formación profesional, institutos de investigación, responsables de otros programas comunitarios, etc. Asimismo, los RNE son los encargados de organizar cada año los procedimientos de inscripción y de seleccionar a los candidatos que participarán en el Programa.

Objectivos del Programa

El Programa pretende activar los flujos de información en el ámbito de la formación profesional entre especialistas procedentes de países miembros de la Unión Europea o de otros Estados asociados al Programa.

Los destinatarios del Programa

El Programa va dirigido de forma prioritaria a los especialistas de la formación profesional (decisores públicos nacionales o regionales, agentes sociales en el plano nacional y en el plano comunitario, gestores y planificadores de políticas y programas de formación profesional). El Programa tiende a favorecer a las personas que puedan desempeñar el papel de multiplicadores de las informaciones recibidas y ejercer una influencia sobre las decisiones políticas.

Algunas visitas se organizan específicamente para grupos de usuarios determinados.

Las visitas

Las visitas duran 3 o 5 días laborables y se centran siempre en un tema esencial. Cada grupo visitante está compuesto por un máximo de 12 personas. Las visitas se llevan a cabo siguiendo un modelo que preve una alternancia entre los momentos de información-reflexión y los contactos con los diferentes protagonistas de la formación profesional: empresas, escuelas, centros de documentación, responsables de proyectos de investigación, formadores, formados, agentes sociales, orientadores profesionales, etc.

Aspectos económicos

Los participantes reciben por parte del CEDEFOP una ayuda como contribución a los gastos de viaje y de estancia.



Red de Responsables nacionales de enlace del Programa de visitas de estudio

B (nl) **Freddy Tack**
Ministerie van de vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europees Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) **Maurice Bustin**
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK **Mette Beyer Paulsen**
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D **Peter Thiele**
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR **Epaminondas Marias**
Organisation for Vocational
Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E **Isaías Largo Marques**
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F **Piere Le Douaron**
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL **Patricia O'Connor**
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS **Águst H. Ingthorsson**
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I **Sabina Bellotti**
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vico d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L **Jean Tagliaferri**
Ministère de l'Education
Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL **Hanneke Hiemstra**
Ministry of Education, Culture
and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO **Lars E. Ulsnes**
Kirke-, utdannings-
og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT **Eleonora Schmid**
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P **Idalina Pina Amaro**
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI **Asta Sarjala**
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

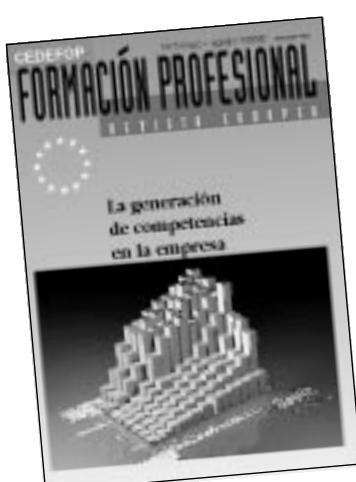
SE **Jonas Erkman**
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK **Dave Skillen**
EC Education and Training
Division, Department for Education and
Employment
Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31

CEDEFOP



Últimos números en español



Nº 4/1995 Austria, Finlandia y Suecia: los países de la ampliación

Evolución de los "modelos" sociales nórdicos

- El difícil cambio de los "modelos" sociales nórdicos. (Suecia, Noruega, Finlandia, Islandia) (Janine Goetschy)

Los sistemas educativo y de formación

- El sistema de formación sueco. Expectativas futuras de la integración (Eugenio Kazamaki Ottersten)
- Características de la formación profesional en Finlandia (Matti Kyrö)
- El auge de la formación por aprendizaje en Finlandia (Henry J. Vartiainen)
- La formación profesional en Austria (Gerhard Riemer)
- Reformas de los sistemas de educación y formación profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las iniciativas de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma (Pekka Kämäärinen)

Países escandinavos: un mercado de trabajo integrado

- Experiencias obtenidas de la integración del mercado de trabajo nórdico (Per Lundborg)

Los países de la ampliación: algunos datos...

- Datos estadísticos
- Datos bibliográficos
- Direcciones útiles

Nº 5/1995 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? (Philippe Zarifian)
- Organización formativa, coordinación y motivación (Louis Mallet)
- Organización autoformativa y movilidad. Los técnicos de explotación en la química (Myriam Campinos-Dubernet)
- Las clasificaciones y las nuevas formas de organización del trabajo: ¿cuáles son las posibles articulaciones? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

Otra concepción del proceso de aprendizaje

- El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio en la organización de la industria de transformación (Jeroen Onstenk)
- El aprendizaje profesional en el contexto de procesos fabriles de innovación. Implicaciones para la formación profesional... (Gisela Dybowski)

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 (Georg Spöttl)

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 (John Berkeley)

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 (Ulrich Teichler)

Nº6/1995 Formación y democracia: consideraciones de actualidad

La intervención a escala local: Finalidades económicas y/o sociales

- La Administración Pública ante la Formación Profesional: ¿es necesaria su intervención? (J.R. Shackleton)
- La cualificación profesional de jóvenes «con dificultades» en Alemania (Helmut Pütz)
- Formación y desarrollo local (Josep Vicent Mascarell)
- El conocimiento tácito en una empresa de baja tecnología (Staffan Laestadius)



Competencias generales/competencias profesionales específicas: un análisis del caso americano

- La formación profesional y los jóvenes con dificultades en los Estados Unidos (John H. Bishop)

Educación y sociedad civil

La reflexión dentro del Consejo de Europa

- El proyecto «Educación Continua» del Consejo de Europa (Jean Pierre Titz)
- «Educación para una ciudadanía democrática». Breve presentación de cuatro seminarios organizados por el Consejo de Europa sobre este tema (Madalen Teeple)
- Mercado, normas y comunidad, o la nueva pedagogía (Annie Vinokur)

Perspectivas sindicales

- Sindicatos y formación: el derecho a la formación de los trabajadores entre principios de los setenta y principios de los noventa (Vittorio Capecchi)
- El permiso de formación en Bélgica: ¿una legislación a la deriva? (Christian Piret, Emile Creutz)

El punto de vista de un representante local:

- El papel de la educación y de la formación en la democracia local (Michel Hervé)

Nº. 10/1997 Enseñanza superior

**Próxima
aparición
en español**

El Comité de Redacción desea animar a la presentación espontánea de artículos para los próximos números. El Comité examinará los artículos que se le propongan, reservándose el derecho de decidir sobre su eventual publicación, e informará a los autores sobre dicha decisión. Las propuestas (de 5 a 10 páginas, 30 líneas por página, 60 caracteres por líneas) deberán remitirse a la Redacción de la Revista. No se devolverán los manuscritos a los autores.

Nº. 11/1997 Cooperación con los países de la Europa central y del Este

**Números
previstos**

Recortar o fotocopiar la Laja de pedido, introducirla en el sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP



- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de demostración
- Si, quiero leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, 15 ecus mas IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio sombólico de 7 ecus por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



CEDEFOP

Centro Europeo para el desarrollo
de la formación profesional
Apartado de correos 27 - Finikas

GR-55102 Salónica



Miembros de la red documental del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
 CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
 Mr. Jean-Pierre Grandjean
 Bd. de l'Empereur 11
 B-1000 BRUXELLES
 Tel. 322+506 04 62/60
 Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeitbemiddeling en Beroepsopleiding)
 ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
 Mr. Frederic Geers
 Mr. Philip de Smet
 Keizerlaan 11
 B-1000 BRUSSEL
 Tel. : 322+506 04 58/63
 Fax : 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
 Mr. Søren Nielsen
 Ms. Merete Heins
 Rigensgade 13
 DK-1316 KOBENHAVN K
 Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
 Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
 Mr. Bernd Christopher
 Referat K4
 Fehrbelliner Platz 3
 D-10702 BERLIN
 Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
 Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
 M. Epameinondas Marias
 Ms. Alexandra Sideri
 1, Ilioupoleos Street
 17236 Ymittos
 GR-ATHENS
 Tel. 301+92 50 593
 Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
 Mr. Isaías Largo Marquès
 Ms. María Luz de las Cuevas
 Condesa de Venadito, 9
 E-28027 MADRID
 Tel. 341+585 95 82/585 95 80
 Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
 Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;
 Ms. Arja Mannila
 P.O.Box 380
 FIN-00531 HELSINKI
 Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
 Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
 Mr. Patrick Kessel
 Ms. Christine Merllié
 Ms. Danielle Joulieu
 Tour Europe Cedex 07
 F-92049 PARIS la Défense
 Tel. 331+41 25 22 22
 Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
 Mr. Roger Fox
 Ms. Margaret Carey
 P.O. Box 456
 27-33, Upper Baggot Street
 IRL-DUBLIN 4
 Tel. 3531+668 57 77
 Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
 Mr. Alfredo Tamborlini
 Mr. Colombo Conti
 Via Morgagni 33
 I-00161 ROMA
 Tel. 396+44 59 01
 Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers du G.-D. de Luxembourg
 Mr. Ted Mathgen
 2, Circuit de la Foire internationale
 B.P. 1604 (Kirchberg)
 L-1016 LUXEMBOURG
 Tel. 352+42 67 671
 Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
 Ms. Gerry Spronk
 Ms. Ingrid de Jonge
 Pettelaarpark 1
 Postbus 1585
 NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
 Tel. 3173+680 08 00
 Fax. 3173+612 34 25



Organizaciones asociadas

A

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)
 Ms. Monika Elsik
 c/o abf-Austria
 Rainergasse 38
 A-1050 Wien
 Tel. : 431+545 16 71-26
 Fax : 431+545 16 71-22

EU

Commission européenne
 Direction générale XXII/B/3
 (Education, Formation et Jeunesse)
 Mr. Charters d'Azevedo
 B7, 04/67
 Rue de la Loi, 200
 B-1049 Bruxelles
 Tel. : 322+238 30 11
 Fax : 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
 Dr. Árnason
 University of Iceland
 Technology Court
 Dunhaga 5
 Iceland - 107 Reykjavík
 Tel. : 354+5254900
 Fax : 354+5254905

P

SICT (Serviço de Informação Científica e Técnica)
 Mr. Isaías Largo Marquès
 Ms. Fatima Hora
 Praça de Londres, 2-1º Andar
 P.1091 LISBOA Codex
 Tel. 3511+849 66 28
 Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information network in the EC, Le réseau d'information sur l'éducation dans le CE)
 Ms. Luce Pepin
 15, rue d'Arlon
 B-1050 BRUXELLES
 Tel. : 322+238 30 11
 Fax : 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
 Mr. Halfdan Farstad
 P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
 N-0131 OSLO
 Tel. : 4722+865000
 Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development (SEP)
 Mr. Jonas Erkman
 Box 7785
 S-10396 Stockholm
 Tel. : 468+453 72 17
 Fax : 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
 BIT (Bureau International du Travail)
 Ms. Jalesh Berset
 4, route des Morillons
 CH-1211 GENEVE 22
 Tel. : 4122+799 69 55
 Fax : 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
 Mr. Doug Gummery
 Ms. Barbara Salmon
 IPD House
 35 Camp Road
 UK-LONDON SW19 4UX
 Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
 Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and Employment
 Ms. Julia Reid
 Moorfoot
 UK-SHEFFIELD S1 4PQ
 Tel. : 44114+275 32 75
 Fax : 44114+59 35 64