

Nº 22 enero - abril 2001/I

ISSN 0258-7483

FORMACIÓN

Revista Europea

PROFESIONAL





Cedefop
Centro Europeo
para el Desarrollo de la
Formación Profesional

Europe 123
GR-57001 THESSALONIKI
(Pylea)

Dirección postal:
PO Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111
Fax (30-31) 490 020
E-mail:

info@cedefop.eu.int
Espacio internet de
información:

www.cedefop.eu.int
Espacio internet

interactivo:
www.trainingvillage.gr

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

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

El Consejo de Administración del Cedefop ha definido un conjunto de prioridades a medio plazo para el periodo 2000-2003. Entre éstas resaltan cuatro temas, que constituyen el eje central de las actividades del Cedefop:

- promover las competencias y la formación permanente;
- fomentar nuevas formas de aprendizaje para una sociedad en pleno cambio;
- apoyar el empleo y la competitividad;
- mejorar el entendimiento mutuo y la transparencia europeas.

Comité de redacción:

Presidente:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italia

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grecia

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italia

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polonia

Martin Mulder

Wageningen University, Países Bajos

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Gran Bretaña

Manfred Tessaring

Cedefop, Grecia

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, Francia

Secretaría de redacción:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering

(IFAU), Suecia

Jean-François Giret

CEREQ, Francia

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italia

Redactor jefe:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

Producción técnica

DTP: Axel Hunstock, Berlín

Producción técnica, coordinación

Bernd Möhlmann

Los textos originales se recibieron antes del 1.3.2001

Traductor responsable:

Felipe Orobon

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

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

Nº de catálogo: HX-AA-01-001-ES-C

Printed in Belgium, 2001

Portada: Rudolf J. Schmitt, Berlín

Foto: dpa, Frankfurt am Main

Esta publicación se edita tres veces al

año en español, alemán, inglés y francés

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

Las personas interesadas en presentar un artículo pueden consultar la página 86



Índice

Artículos de investigación

Los perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido 3

Åsa Murray, Hilary Steedman

El análisis de los perfiles de cualificaciones en seis países europeos revela un cierto grado de convergencia

La formación de artesanos en el sector de instalaciones mecánicas para edificios en Gran Bretaña: comparación con Francia y Alemania 16

Derek King

Transcurrido un periodo inicial de unos diez años, algunas razones parecen indicar que el sistema educativo y formativo basado en las competencias implantado en Gran Bretaña podría no haber logrado los objetivos para los que se creó.

La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales 26

Jens Bjørnåvold

La detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales debe emplear metodologías sencillas y económicas, y operar con un claro reparto de las responsabilidades, institucionales y políticas.

Formación profesional y jóvenes

Luces y sombras de la 'cualificación inicial': hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano 36

Ben Hövels

El criterio de mayor importancia consiste en que el objetivo político de la 'cualificación inicial para todos' no resulte contraproducente, sino estimulante, y que pueda hacerse realidad no obligatoriamente dentro de los muros escolares ni necesariamente en una etapa vital concreta.

¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario 43

Mark Blaug

(...) factores escolares internos que generan los fracasos educativos y, en segundo lugar, posibles soluciones para contrarrestar el desempleo juvenil una vez que los fracasados en la escuela abandonan ésta.

Formación profesional fuera de la Unión Europea

Análisis comparativo de los sistemas de exámenes, evaluación y certificación en Francia, Alemania y Turquía 52

Tomris Çavdar

Los sistemas alemán y francés dentro de la UE ofrecen dos buenos ejemplos que permiten comprender mejor el análisis comparativo del sistema de exámenes, evaluación y certificación en Turquía.

**La formación profesional en América Latina 61**

Manfred Wallenborn

El decenio del noventa ha traído consigo muchos cambios en la política de formación profesional de América Latina. Estas transformaciones aún no han llegado a su término.

Lecturas**Selección de lecturas 70**



Los perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido



Åsa Murray
trabaja en el
Instituto Educativo
de Estocolmo



Hilary Steedman
en el Centre for
Economic
Performance,
de la London School
of Economics

Introducción

Este artículo utiliza la encuesta de población activa y otros datos y encuestas de carácter nacional para analizar el conjunto de titulaciones existentes en la población (entendiendo por ello el total de cualificaciones educativas y profesionales) y sus transformaciones para el periodo 1985-1998 en seis países europeos: Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y Reino Unido, prestando una atención particular al caso de las personas de escasa cualificación. Las cualificaciones nacionales se clasifican entre los niveles 0 a 7 que señala la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (*International Standard Classification of Education - ISCED*). Se define a las personas de escasa cualificación como aquellas que no han obtenido más cualificación que la de la escuela obligatoria.

En todos los países se ha producido una reducción en el número de personas de escasa cualificación entre 1985 y 1998; y los países que ya presentaban las menores frecuencias de escasas cualificaciones (Suecia, Alemania) son los que más rápido han avanzado al respecto. Las generaciones jóvenes (de 25 a 27/28 años) se encuentran mejor cualificadas que las de edad superior. Se observan diferencias considerables entre los diversos países en cuanto al total de cualificaciones en jóvenes (de 25 a 27/28 años) y adultos en edad laboral. Dichas diferencias resultan mayores en el extremo inferior de la escala CINE (niveles 0/1/2) que en

el extremo superior (niveles CINE 5/6/7).

En algunos países (Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal) las cualificaciones educativas o profesionales de nivel alto (niveles CINE 3 y superiores) se consiguen a edad relativamente más elevada (de 22 a 25 años). En Suecia y Reino Unido (UK), por el contrario, tan sólo un bajo porcentaje de las personas escasamente cualificadas logran cualificaciones complementarias una vez superada la edad de 21 años.

En todos los países, la proporción de mujeres escasamente cualificadas dentro de la población activa ha disminuido al mismo ritmo que la proporción de varones escasamente cualificados. En Alemania y en el UK, el porcentaje de mujeres con bajas cualificaciones se mantiene muy superior al de los varones. En Francia, Portugal y Suecia, la cifra de mujeres con titulación de la enseñanza superior (niveles CINE 5/6/7) es levemente superior a la de hombres. En Alemania, Reino Unido (UK) y Países Bajos la situación se invierte, y el desfase entre hombres y mujeres ha permanecido sin apenas modificarse entre 1985 y 1997/98.

Objetivos

Este artículo examina los niveles educativos de los habitantes de seis países comunitarios, centrándose particularmente en las personas escasamente cualificadas. En todos los países industrializados, a partir de finales del decenio de 1970 las

Este artículo examina los niveles educativos existentes entre los nacionales de seis países comunitarios. Tiene por objetivo determinar la proporción de personas de escasa cualificación en los seis países y medir los avances de cada país en la reducción del conjunto de personas con escasa cualificación dentro de la población activa, durante el periodo 1985-1997/8.



“El indicador utilizado con mayor frecuencia en comparaciones internacionales para las personas escasamente cualificadas es el del máximo nivel educativo o formativo aprobado. Si bien esta definición de la cualificación no puede pretender captar la realidad de toda la gama de competencias que una persona aporta al mercado de trabajo, es la única a la que podemos recurrir considerando el objetivo de nuestro análisis, y presenta además algunas ventajas.”

personas de escasas cualificaciones han sido cada vez más proclives a sufrir desempleo (OCDE, 1994a). Tanto en la economía europea como en la estadounidense, el mercado de trabajo está evolucionando en detrimento de los escasamente cualificados. En la economía de EEUU, menos reglamentada, el descenso en la demanda ha llegado a repercutir también como descenso en el nivel de sus salarios reales. En los países europeos, de normas económicas más reglamentadas, se ha señalado que los salarios de las personas poco cualificadas se mantienen artificialmente elevados, a tal punto que ello permite deducir una reducción en la demanda y un incremento en el desempleo de esta categoría de trabajadores (OCDE, 1994b). La reducción en la demanda de mano de obra escasamente cualificada constituye un problema socioeconómico fundamental, y un desafío para los países de la UE (Soete, 1996).

Nuestro artículo intenta determinar la proporción de personas de escasa cualificación en los seis países y medir los progresos de cada país en la reducción de la proporción total de personas con escasa cualificación dentro de la población en edad laboral, durante el periodo 1985-1997/8. Compararemos entre los diferentes países los porcentajes de personas escasamente cualificadas en un mismo grupo de edades y para dos momentos distintos del proceso cualificador, y estudiaremos también las diferencias de cualificación por sexos en los países estudiados.

La medición de la cifra de personas escasamente cualificadas

El indicador utilizado con mayor frecuencia en comparaciones internacionales para las personas escasamente cualificadas es el del máximo nivel educativo o formativo aprobado. Si bien esta definición de la cualificación no puede pretender captar la realidad de toda la gama de competencias que una persona aporta al mercado de trabajo, es la única a la que podemos recurrir considerando el objetivo de nuestro análisis, y presenta además algunas ventajas. Casi todos los países recogen información sobre niveles educativos o cualificaciones con periodicidad anual o

bianual, como parte de encuestas más amplias que incluyen respuestas sobre ingresos, historial de trabajo, formación, etc. Ello implica que puede comprobarse rigurosamente durante un periodo prolongado de tiempo la relación de los escasamente cualificados, definidos de esta manera, con las restantes características de los mercados de trabajo.

Las etapas educativas aprobadas o los certificados logrados también constituyen indicadores relevantes por su propia naturaleza, y son utilizados como tales por empresarios y potenciales contratados para referirse a las cualificaciones y conocimientos obtenidos. Esto convierte al nivel educativo o formativo logrado en un índice importante que puede emplearse para cuantificar la participación en el mercado de trabajo. Por último, la política puede introducir cambios en los niveles o cualificaciones educativas. Las medidas estatales para reducir la proporción de personas en diferentes puntos del sistema educativo y formativo pueden formularse claramente y someterse a una comprobación de su eficacia

No obstante, aún es necesario resolver determinados problemas y deficiencias en los métodos de encuesta que emplean los diversos países de la UE para obtener un indicador de nivel educativo válido en comparaciones internacionales de este tipo. Estos problemas y deficiencias se han investigado también como parte de nuestro proyecto (Steedman, 1999a). Las dificultades se deben esencialmente a los diferentes criterios que utilizan las encuestas nacionales para asignar el nivel de cualificaciones máximo de una persona al nivel CINE correcto. Algunos países de la Unión miden la experiencia educativa con el único criterio de los resultados o *outputs* (o sea, las cualificaciones), otros sólo con el de los *inputs* (las matriculaciones), y aún otros miden algunos tramos del proceso educativo con el baremo de las matriculaciones, y los restantes según resultados o cualificaciones.

Intentaremos en la medida de lo posible tomar en cuenta en nuestro artículo las diferencias de calidad ya conocidas de los métodos de medición en la asignación de niveles CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) de la UNESCO a los niveles educativos de cada



país para efectuar comparaciones internacionales¹. Steedman (1999b) ha comprobado la solidez de esta clasificación por niveles CINE frente a la simple medición de competencias de lectonumeración que utiliza la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (*International Adult Literacy Survey* - IALS). Comparando con esta medición de competencias letonuméricas (“alfabetización”), las normas que dan pie a las diferentes categorías de la CINE parecen razonablemente uniformes para todos los países. Los países de la UE que participan en la encuesta IALS son Alemania, Países Bajos, Suecia, Gran Bretaña (Reino Unido), Irlanda y Bélgica, y en ellos hemos detectado la proporción de habitantes en edad laboral con niveles CINE 0, 1 o 2. Casi todas las personas con el nivel IALS mínimo (Nivel 1) se corresponden con los niveles CINE 0, 1 o 2. También observamos que un promedio de dos terceras partes del grupo con niveles CINE 0, 1 o 2 en dichos países de la UE presenta un nivel aproximado IALS de 1 o 2. Por tanto, podemos concluir que una proporción decisiva del grupo de personas con niveles CINE 0, 1 o 2 en dichos países de la UE tendrán probablemente un nivel de lectonumeración básico, y que el nivel CINE 0, 1 o 2 es un criterio razonablemente fiel para delimitar al grupo de escasas cualificaciones dentro de la población en edad laboral. El Cuadro 1 expone las cualificaciones asignadas a los cuatro niveles CINE (agrupadas en cuatro categorías) para los seis países comparados. Se define al grupo de escasas cualificaciones como el compuesto por quienes poseen como máximo el nivel de la enseñanza secundaria inferior aprobado. Esta opción por una línea divisoria (niveles inferiores al CINE 3) para definir a las personas de escasa cualificación se fundamenta en los datos agregados sobre ingresos medios relativos e índices medios de desempleo para los grupos con este nivel de cualificaciones en los diversos países (OCDE, 1999 y OCDE, 2000). Si se los compara, en cualquiera de ellos las personas que no logran terminar la secundaria superior ni obtener cualificaciones profesionales postobligatorias (CINE 0/1 o 2) presentan ingresos claramente inferiores, e índices de paro claramente superiores, a los observados entre personas con nivel de secundaria superior o de enseñanza superior (OCDE,

1994). Nuestro artículo utilizará por ello indistintamente, para definir al grupo de escasas cualificaciones, las fórmulas ‘personas con nivel CINE 2 o inferior’, ‘personas con nivel inferior al CINE 3’ o ‘personas sin educación secundaria superior, general o profesional’.

Interpretación de los datos

Las cifras totales nos permiten observar la evolución con el tiempo de las tendencias existentes. Los cambios en el conjunto de cualificaciones de la población a lo largo del tiempo son resultado de una serie de factores: primeramente, de los flujos de entrada y salida de personas en la población activa; en segundo lugar, de la mejora en los niveles de cualificación de quienes completan la educación o formación iniciales (Green y Steedman, 1997). Los flujos de cualificaciones en la población son consecuencia en buena parte - pero no exclusivamente - de la cifra de jóvenes que terminan su educación o formación inicial. En algunos países, el proceso de cualificación inicial se extiende mucho más allá de la edad correspondiente al término de la enseñanza obligatoria. Por ejemplo en Alemania, donde la edad de titulación es excepcionalmente tardía. Un trabajador obtiene la cualificación de *Meister/Techniker* tras un periodo formativo que tiene lugar ya en situación laboral, y por ello incluso en el grupo de 25 a 28 años aún no se encuentran todas las cualificaciones iniciales obtenidas por una promoción de jóvenes. En Suecia, la participación en la educación de adultos es elevada en comparación con otros países de la UE, y las personas asisten a dicha enseñanza tanto con fines recreativos como para perfeccionar sus cualificaciones. Por ello, mientras que el nivel educativo de la mayoría de las personas suele ser el definitivo cuando llegan al final de la veintena, para algunas dicho nivel puede cambiar a edades posteriores, o incluso ir cambiando durante toda la vida. Los gobiernos nacionales y la Comisión Europea están prestando mayor atención a la idea de la formación permanente; en el futuro, será necesario encontrar métodos para controlar los resultados de la formación permanente, y el volumen total de cualificaciones y conocimientos acumulados durante la educación y formación iniciales (Comisión Europea, 1995).

1) La escala CINE ha sido revisada recientemente (1997) por la UNESCO y se utilizará para publicaciones estadísticas internacionales a partir del 2000. Nuestro artículo emplea la escala CINE utilizada desde mediados del decenio de 1970 hasta el 2000. La escala CINE del 97 incluye un número mayor de subcategorías dentro de las categorías principales CINE aquí empleadas; el uso de la versión de 1997 de la CINE no altera sin embargo las conclusiones de nuestro informe.



Cuadro 1

Principales cualificaciones de educación o formación iniciales, por niveles CINE - Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia, UK

Nivel	Francia	Alemania	Países Bajos	Portugal	Suecia	UK
CINE 5/6/7	Título superior <i>Licence</i> BTS/DUT o equivalente	Todos los primeros ciclos y títulos superiores todos los <i>Meister</i> y <i>Techniker</i>	Universidad 3 años o más HBO (FP superior)	Universidad (1 ^{er} ciclo o superior) Bachillerato	Terciaria (post secundaria) de duración superior o inferior a 3 años	Todos los primeros ciclos y títulos superiores. Todas las cualificaciones de enseñanza y atención. HNC/HND
CINE 3	<i>Baccalauréat</i> , BT CAP, BEP	Abitur Fachhochschulreife. Todos los aprobados de aprendices o equivalentes	VWO (preuniversitaria) HAVO (secundaria general superior) MBO (secundaria profesional)	Cursos medios Secundaria superior Secundaria profesional	Secundaria superior, programa académico o profesional 2-3 años	1 o varios aprobados de <i>A-level</i> , GNVQ 3 o equivalente, NVQ 3 o equivalente. Aprendiz de oficio GNVQ 2 o equivalente, NVQ2 o equivalente
CINE 2	<i>Brevet</i> (todas las variantes)	Título de la <i>Realschule</i> o equivalente. Título de la <i>Hauptschule</i>	MAVO (secundaria general inferior) VBO (formación preprofesional)	Secundaria inferior Preparatoria	Escuela obligatoria de 9 años	1 o más aprobados de <i>O-level</i> /GCSE, 1 o más aprobados CSE. Todas las restantes cualificaciones
CINE 0/1	CEP sin cualificaciones	sin cualificaciones	Sólo educación primaria	Primaria Inferior a primaria	Escuela elemental de menos de 9 años	sin cualificaciones

“Así la evolución de la cualificación total en un país no sólo se debe al ingreso en la población en edad laboral de jóvenes mejor cualificados, sino también a las personas que van obteniendo más cualificaciones aunque ya formen parte de la población activa, y a los cambios demográficos.”

Los factores demográficos también influyen sobre la evolución con el tiempo de los niveles de cualificación en una población. Si se produce, como ha sucedido en Alemania y en el UK, una fuerte disminución en la cifra de personas nacidas después de 1970 en comparación con grupos de mayor edad, las cifras de recientemente cualificados con un nivel determinado pueden resultar similares a las cifras ya existentes en la población. En consecuencia, los índices de altas cualificaciones en los grupos de edades jóvenes no se traducirán en un incremento sustancial de las cualificaciones de la población en su conjunto.

Los flujos de entrada y salida de la población activa pueden también ser resultado de la inmigración o emigración de adultos. Dependiendo de la política

inmigratoria del país, dichos flujos pueden aumentar o no el total de cualificaciones.

Así la evolución de la cualificación total en un país no sólo se debe al ingreso en la población en edad laboral de jóvenes mejor cualificados, sino también a las personas que van obteniendo más cualificaciones aunque ya formen parte de la población activa, y a los cambios demográficos. Investigaciones recientes han confirmado, para los países europeos que han mejorado sus índices de cualificación a partir de niveles inicialmente muy bajos, que una proporción muy elevada del incremento en los niveles de cualificación puede atribuirse a la retirada de las personas de mayor edad y bajas cualificaciones, que se sustituyen por otras más jóvenes y mejor cualificadas (Vincens, 2000).



Cuadro 2

Porcentaje de la población en edad laboral (16-64) sin educación secundaria superior general o profesional (niveles inferiores al CINE 3). Francia (1990) 1998, Alemania (1985) 1997, Países Bajos (1990) 1998, Portugal (1985) 1997, Suecia (1985) 1998, UK (1985) 1998

	Francia	Alemania	Países Bajos	Portugal	Suecia	UK
Inferiores al CINE 3	(51) 41	(35) 22	(48) 39	(87) 77	(42) 27	(65) 50

Fuente: Francia *Enquête-Emploi*, datos especiales elaborados por el *Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications* (CEREQ). Alemania *Mikrozensus*, datos especiales elaborados por el *Statistisches Bundesamt*, Wiesbaden. Países Bajos *Enquête beroepsvolking*, datos especiales elaborados por el *Max Gootte Kenniscentrum*, Amsterdam. Portugal, Encuesta de la Población Activa, datos especiales elaborados por la CEPCEP, Universidad Católica de Portugal. Suecia, Instituto de Estadísticas de Suecia *Utbildning och befolkning (Educación y población)*, datos especiales elaborados por el Instituto Educativo de Estocolmo. UK, Encuesta de la Población Activa, datos especiales elaborados por el Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

La población en edad laboral

La población en edad laboral: cualificaciones bajas (nivel CINE 2 o inferiores)

Se registran variaciones muy considerables entre los países de la UE en cuanto a los porcentajes de personas con cualificaciones o nivel educativo no superior al mínimo que marca la enseñanza obligatoria.

El Cuadro 2 refleja que las proporciones de niveles CINE 2 o inferiores varían dentro de la población activa desde una cuarta parte en Alemania y Suecia hasta las tres cuartas partes de Portugal. En UK, es justamente la mitad de la población activa. Francia y Países Bajos registran porcentajes parecidos, de alrededor del 40 %. En todos los países, estos índices han ido disminuyendo en el periodo considerado para nuestro estudio, de 1985 a 1997/98 para Alemania, Portugal, Suecia y UK y de 1990 a 1998 para Francia y Países Bajos. La falta de coherencia en las clasificaciones nacionales de cualificaciones antes de 1990 hace que para Francia y Países Bajos los totales de cualificaciones para 1998 no puedan compararse con las cifras anteriores a 1990. El Cuadro 3 siguiente indica para todos los países la disminución anual media en la proporción de población con niveles inferiores

al CINE 3 para los periodos 1985 - 1997/98 y 1990/91 - 1997/98.²

En general, la Europa de postguerra ha eliminado progresivamente los obstáculos estructurales e institucionales a la educación postobligatoria. Cuando existe una gran franja de la población con cualificaciones bajas, parece relativamente sencillo reducir dicha proporción rápidamente, ya que muchas de estas personas tienen capacidad natural para pasar a la mitad superior de los niveles educativos. El Cuadro 3 revela, quizás sorprendentemente, que aquellos países que ya mostraban los índices más bajos de personas con niveles CINE 2 o inferiores - Alemania y Suecia - continuaron reduciendo rápidamente este índice durante todo el periodo estudiado (más de trece años). Las mejoras entre 1985 y 1997/98 superaron a las de UK y Portugal, donde el índice correspondiente de bajas cualificaciones era mucho mayor en 1985. No obstante, a partir de 1990 se aprecia que la evolución en Alemania se ralentiza, mientras que se acelera en el UK, país que ha logrado reducir la proporción de bajas cualificaciones en su población activa en mayor grado a partir de 1990 que antes, mientras que Suecia presenta una evolución similar en ambos periodos. Francia y Países Bajos sólo pueden compararse desde 1990, mostrando ambos una rápida disminución de sus grupos con bajas cualificaciones. Durante el periodo de doce años, Portugal redujo su grupo

(...) “aquellos países que ya mostraban los índices más bajos de personas con niveles CINE 2 o inferiores - Alemania y Suecia - continuaron reduciendo rápidamente este índice durante todo el periodo estudiado (más de trece años).”

2) La fórmula utilizada para calcular el crecimiento medio anual fue la siguiente: se asume que una variable X crece en un tiempo t a un ritmo constante g durante un periodo $t-s$:
 $X(t) = (1+g)^s X(t-s)$
 El índice de crecimiento g viene dado por:

$$g = \left(\frac{Y(t)}{Y(t-s)} \right)^{1/s} - 1$$



Cuadro 3

Cambio medio anual en los porcentajes de población en edad laboral (16-64) con niveles inferiores al CINE 3 de 1985 a 1997/98, y de 1990/91 a 1997/98

	Alemania	Suecia	UK	Portugal	Francia	Países Bajos
Cambio anual 1985-1997/98	-3,80	-3,21	-1,96	-1,00	-	-
Cambio anual 1990/91-1997/98	-2,78	-3,24	-2,47	-0,97	-2,84	-2,67

Fuente: Como en el Cuadro 2, y cálculos propios

de niveles CINE 0/1 en 12 puntos porcentuales, pasando del 57 % en 1985 al 45 % en 1997. Esta tasa de reducción del grupo de personas con niveles de educación primaria o inferior a la primaria (CINE 0/1) constituye por tanto un indicador muy importante para Portugal.

La población en edad laboral en 1997/1996: cualificaciones de todos los niveles

El Cuadro 4 muestra los perfiles de cualificación para los cuatro niveles CINE en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y UK.

Comparando países, se observa que Alemania y Suecia presentan perfiles similares. La mayoría de la población activa de ambos posee un nivel de educación secundaria superior, general o profesional, que va más allá de la escuela obligatoria (nivel CINE 3), o una cualificación de la enseñanza terciaria (niveles CINE 5/6/7). También casi dos terceras partes de la población activa presentan asimismo un nivel general o profesional de secundaria superior o de enseñanza terciaria (superior) en Francia (59 %) y en Países Bajos (61 %). En el UK sólo la mitad de la población activa está dotada de niveles educativos o formativos equivalentes o superiores al CINE 3, y en Portugal tan sólo una cuarta parte.

Hemos visto en el Cuadro 2 que la proporción de la población activa que puede considerarse de baja cualificación varía mucho entre los diversos países. Por contra, el porcentaje de población con

enseñanza terciaria (CINE 5/6/7) resulta muy similar en los seis países, si se exceptúa a Portugal, donde la educación superior es menos frecuente. En cinco países cerca del 20 % de la población dispone de una educación superior, mientras que en Portugal el índice es del 6 %. Es decir, los perfiles de cualificaciones no difieren demasiado en cinco de los seis países comparados en lo tocante a la educación superior, mientras que sí lo hacen en el extremo inferior de la escala de niveles educativos.

La población de 25 a 27/8 en los decenios de 1980 y 1990

Evolución reciente en la composición del total de cualificaciones: comparación de la población entre 25 y 27/8 años a mediados de los decenios de 1980 y de 1990

El avance en los niveles de cualificaciones de la población total se debe en su mayor parte a la mejora en la educación de los jóvenes que alcanzan la edad laboral. El incremento de las cualificaciones en la población joven es por ello un objetivo importante para los países investigados. Al comparar los perfiles de cualificaciones de los jóvenes entre 25 y 27 o 28 años en la década de 1980 con los de la misma edad diez años más tarde, dentro ya de la década de 1990, podemos observar con mayor nitidez la contribución que los sistemas educativos de los diversos países han prestado para incrementar niveles de



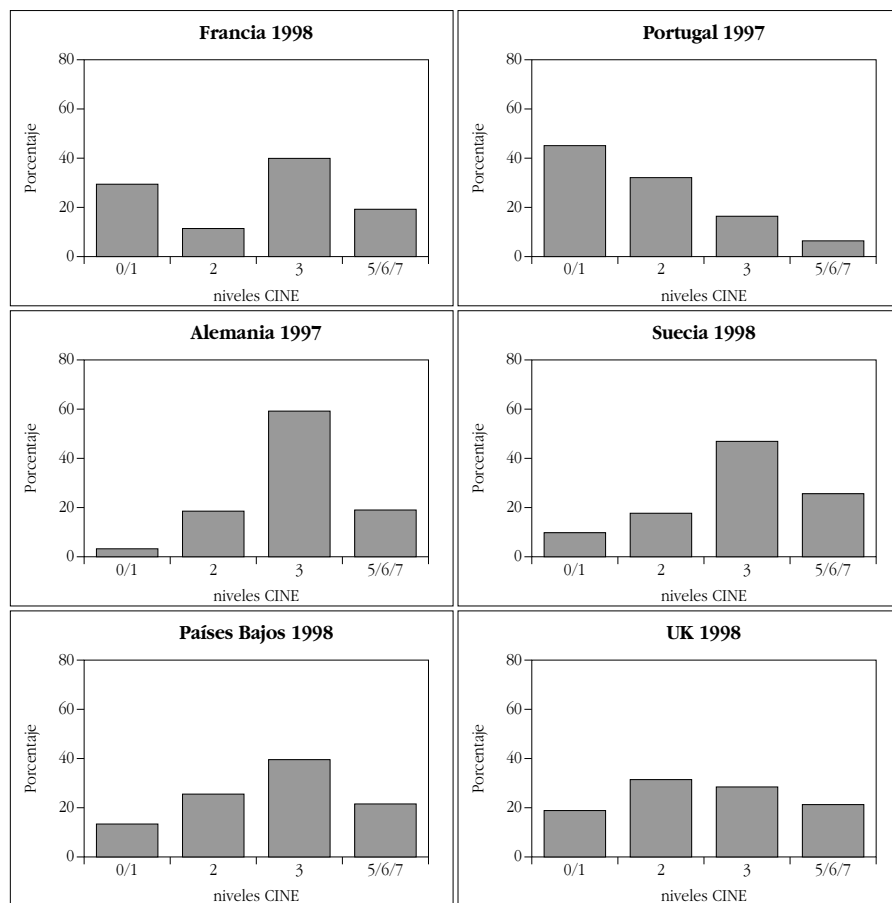
cualificación y reducir la proporción de los escasamente cualificados durante este periodo de diez años. El Cuadro 5 refleja los perfiles de cualificación de la población entre 25 y 28 años en Alemania y UK, y de la población entre 25 y 27 años en Portugal y Suecia, durante el decenio de 1980 y diez años más tarde, durante el de 1990. Para Alemania y Portugal, los datos corresponden a 1987 y 1997; para UK, a 1989 y 1998, para Suecia, a 1988 y 1998. Los perfiles registrados para Francia y Países Bajos corresponden a la fecha de 1990 y 8 años más tarde, en 1998. Recordemos sin embargo que, con respecto a política educativa, los periodos que se comparan son en cada país los años correspondientes a los decenios de 1970 y 1980, es decir, cuando estos grupos de jóvenes se hallaban en edad escolar.

El Cuadro 5 muestra que los jóvenes entre 25 y 27/28 en el decenio de 1990 habían recibido una educación mejor que los del mismo grupo de edades en el decenio anterior de 1980. La evolución más intensa ha tenido lugar en Portugal, donde la proporción de jóvenes con niveles CINE 0/1 ha descendido del 35% al 19%. Paralelamente, se registra en este país un incremento correspondiente en el porcentaje de jóvenes con niveles educativos superiores a la enseñanza obligatoria (niveles CINE 3 y 5/6/7). También en UK se ha producido un cambio fuerte en la presencia de personas escasamente cualificadas, con una reducción del 10% en la proporción de jóvenes con niveles CINE 0/1 y del 4% para los niveles CINE 2, de lo que se ha derivado el correspondiente incremento en el porcentaje de jóvenes con niveles CINE 3 y 5/6/7.

Evoluciones de magnitud similar han tenido lugar también en Francia y Suecia, países donde los bajos niveles educativos eran menos frecuentes en la década de 1980. El incremento de las cualificaciones en ambos países ha generado fundamentalmente una mayor proporción de jóvenes con educación terciaria (niveles CINE 5/6/7): un ascenso del 20% al 36% en Francia y del 18% al 32% en Suecia. En Países Bajos, Portugal y UK también ha ocurrido un aumento en la proporción de titulados de la enseñanza terciaria, mientras que la cifra de jóvenes con

Niveles de cualificación de la población en edad laboral (de 16 a 64 años).

Cuadro 4.



Fuente: Como en el Cuadro 2

titulación de la secundaria superior (nivel CINE 3) tan sólo ha ascendido apreciablemente en Portugal, y en un grado mínimo en el UK y Alemania.

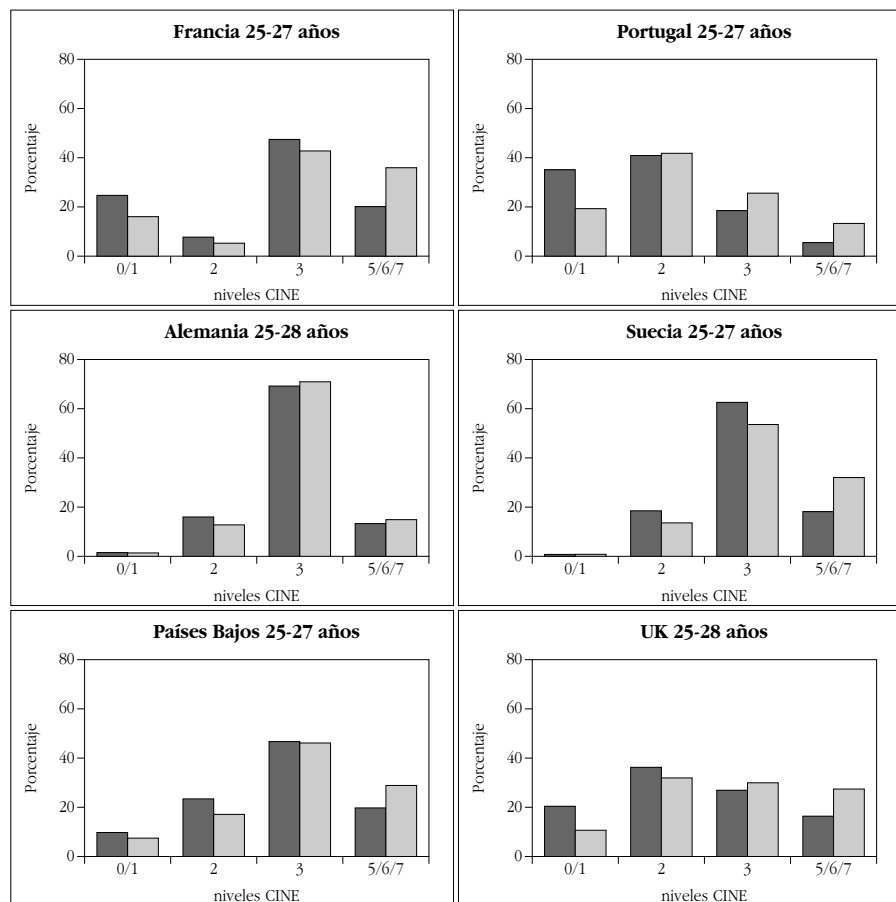
Como resumen, puede afirmarse que en los seis países europeos comparados durante los periodos investigados se ha producido una reducción en la cifra de jóvenes con bajas cualificaciones. Los cambios más intensos se registran en la proporción del grupo de jóvenes sin cualificación alguna (niveles CINE 0/1). El tamaño de éste se ha reducido considerablemente en Portugal y UK, países en los que dicho grupo era aún numeroso en el decenio de 1980. La proporción de jóvenes con educación terciaria también se ha incrementado fuertemente en todos los países excepto en Alemania, donde ha permanecido casi sin cambios. A cambio, en este país ha aumentado aún más el porcentaje de personas con titulación de

(...) “en los seis países europeos comparados durante los periodos investigados se ha producido una reducción en la cifra de jóvenes con bajas cualificaciones. Los cambios más intensos se registran en la proporción del grupo de jóvenes sin cualificación alguna (...).”



Cuadro 5.

Niveles de cualificación de la población de 25 a 27/28 años en 1987/88/90 y 1997/98.



Fuente: Como en el Cuadro 2

del alumnado es utilizar datos longitudinales, que permiten seguir a las mismas personas a lo largo del tiempo. Por contra, las cifras totales nos permiten examinar dos muestras aleatorias de casi exactamente la misma población en diferentes épocas, y elaborar lo que suele denominarse "grupos sintéticos de edades". Es lo que hemos hecho para los seis países objeto de nuestro análisis.

Se investigaron los niveles de cualificación de los jóvenes entre 19 y 21 años en 1992 (1991) y seis años más tarde, cuando este grupo de población alcanzó edades de 25-27 años (28). Los resultados aparecen en el Cuadro 6.

Suecia

Sólo un 4 % adicional de jóvenes entre 19 y 21 años en 1992 había obtenido una cualificación secundaria superior seis años más tarde en Suecia. Este hecho señala que es bastante infrecuente en Suecia obtener dichas cualificaciones tras haber salido del sistema de la escolaridad inicial a jornada completa. Pero debe recordarse que la proporción de jóvenes de 19 a 21 años en Suecia con bajo nivel (CINE 0/1/2) de cualificaciones ya era bastante reducida. Los porcentajes de personas de 19 a 21 años con educación terciaria pasaron del 7 al 32 % durante este periodo de seis años. El incremento en la proporción de jóvenes con educación terciaria debiera generar una reducción correspondiente en el porcentaje de jóvenes con titulación secundaria superior (nivel CINE 3), si los flujos procedentes de los niveles inferiores al CINE 3 son bajos. Así sucede en el caso de Suecia.

UK

En UK, la proporción de jóvenes sin cualificaciones (niveles CINE 0/1) o con un nivel CINE 2 disminuyó durante este periodo de seis años, pero dicha disminución es pequeña tanto absoluta como relativamente en comparación con los restantes países considerados. Sólo un 10 % de los jóvenes de 19 a 21 años obtuvieron una cualificación de nivel CINE 3 o superior durante estos seis años. Debido a este escaso flujo desde los niveles inferiores hacia el CINE 3, y al fuerte aumento en el porcentaje de jóvenes con educación terciaria en el mismo periodo de seis años, se observa una disminución

la secundaria superior, general o profesional.

Mecanismos de mejora en los niveles de cualificación

Los jóvenes entre 19 y 21 años en 1990, y su progreso hasta los 25 a 27/28 años

Hasta aquí hemos examinado los niveles de cualificación en diferentes épocas, observado la evolución de los correspondientes grupos de edades con el tiempo y expuesto las diferencias en los perfiles de cualificación entre los países. Sin embargo, aún no hemos analizado con detalle la dinámica de todo este proceso. No hemos estudiado los flujos de estudiantes en el sistema educativo. La mejor manera de estudiar el flujo o circulación



neta en las cifras de personas con cualificaciones secundarias superiores (nivel CINE 3).

Francia y Países Bajos

En Francia y Países Bajos, un porcentaje significativo de los jóvenes entre 19 y 21 años que en 1992 tan sólo tenían una titulación equivalente o inferior a la enseñanza obligatoria habían logrado aprobar seis años más tarde la enseñanza secundaria superior, general o profesional (nivel CINE 3 o superior). El volumen del grupo de jóvenes con niveles CINE 0/1 y 2 descendió del 47% al 21 % en Francia, y del 45% al 25 % en Países Bajos. Al igual que en los restantes países, también en Francia y Países Bajos un porcentaje importante disponía ya, a la edad de 27 años, de cualificaciones de educación terciaria. Pero los flujos de salida del nivel CINE 3 hacia la categoría de la educación terciaria quedaban en buena parte contrarrestados por los flujos de entrada procedentes de los niveles inferiores.

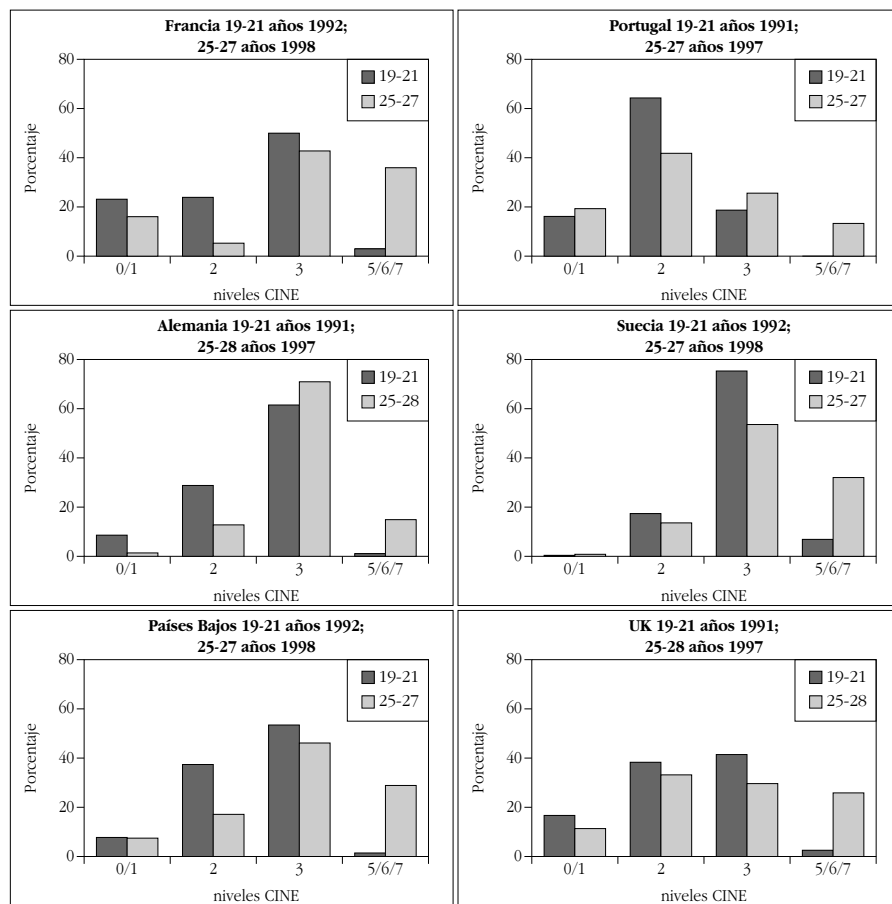
Portugal y Alemania

Portugal ha logrado progresos considerables en la reducción de la cifra de jóvenes de más de 21 años cualificados tan sólo con la enseñanza obligatoria. La proporción del grupo con nivel CINE 2 disminuyó del 64% al 42 %, mientras que la proporción con niveles CINE 0/1 se incrementaba muy ligeramente (posiblemente como resultado de la entrada de inmigrantes). En Alemania también se registró un fuerte descenso en el grupo de nivel CINE 2 (del 29% al 13%), mientras que la categoría de jóvenes con niveles CINE 0/1 ha desaparecido virtualmente. Tanto en Alemania como en Portugal, los porcentajes de jóvenes con educación secundaria superior (niveles CINE 3) aumentaron para las edades de 19 a 21 años y de 25 a 28 años, pasando del 62% al 71 % en Alemania y del 19% al 26 % en Portugal.

A modo de resumen, cerca de una cuarta parte de los jóvenes que tenían entre 19 y 21 años en 1991-1992 habían obtenido una cualificación secundaria superior seis años más tarde en Francia, Alemania, Países Bajos y Portugal. En UK la proporción de jóvenes de 19 a 21 que lograron dicha cualificación fue menor (10 %), y también en Suecia (4 %). En UK son numerosos los jóvenes que abandonan la escuela inmediatamente después del pe-

Cualificaciones de los jóvenes de 19 a 21 años en 1991/92 y seis años más tarde (1997/98).

Cuadro 6.



Fuente: Como en el Cuadro 2

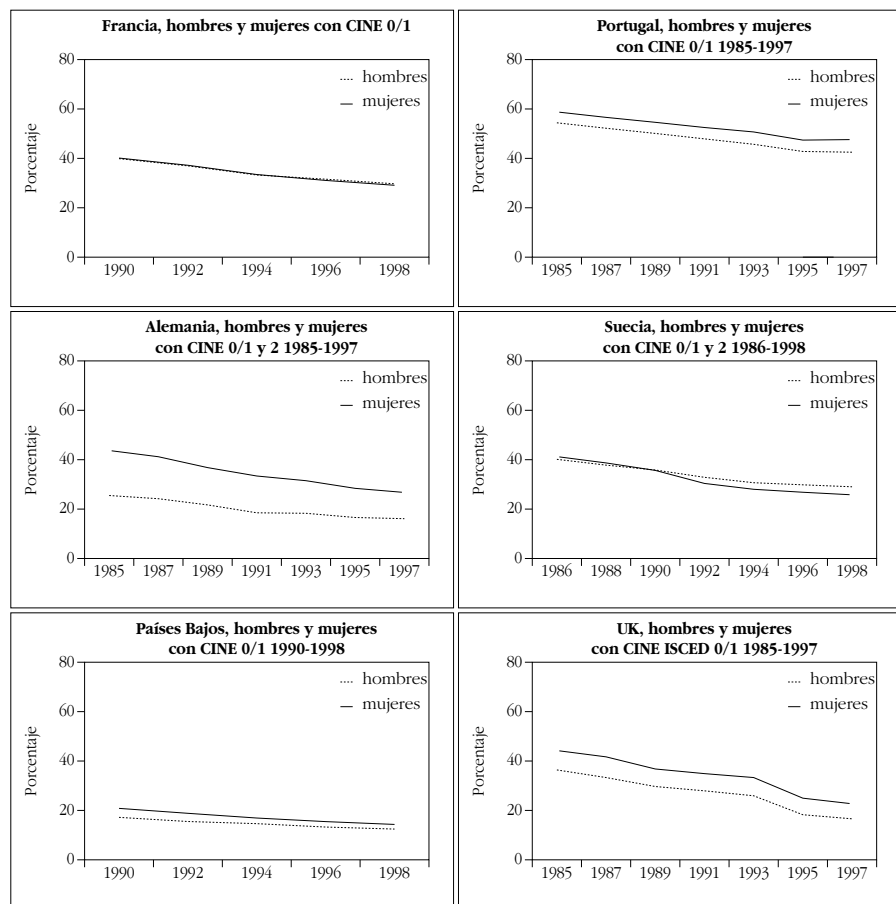
riodo de enseñanza obligatoria - o que inician la educación postobligatoria pero no consiguen aprobarla. Esto nos explica el pequeño porcentaje de los que alcanzan una cualificación superior durante el periodo de seis años comparado en nuestro estudio. En Suecia la proporción de jóvenes de 19 a 21 con cualificación de la enseñanza secundaria superior general o profesional (nivel CINE 3) ya era en 1992 bastante elevada, y el porcentaje con baja educación (niveles CINE 0/1 o 2) bastante escaso. Una explicación de este hecho registrado es que la repetición de cursos es práctica bastante habitual en casi todos los países investigados salvo en Suecia. Por ello, la mayoría de los jóvenes aprueban su carrera escolar sin retrasos. Otra explicación es que en Suecia no se efectúan exámenes formales ni al término de la enseñanza obligatoria ni al de la secundaria superior. Tan sólo se llevan a cabo tests a escala nacional con fines de

(...) “cerca de una cuarta parte de los jóvenes que tenían entre 19 y 21 años en 1991-1992 habían obtenido una cualificación secundaria superior seis años más tarde en Francia, Alemania, Países Bajos y Portugal. En UK la proporción de jóvenes de 19 a 21 que lograron dicha cualificación fue menor (10 %), y también en Suecia (4 %).”



Cuadro 7.

Hombres y mujeres con bajas cualificaciones (niveles CINE 0/1 y 2) 1985/86 – 1997/98



Fuente: Como en el Cuadro 2

cualificación de la enseñanza secundaria superior general o profesional (nivel CINE 3) no es muy superior a la de jóvenes con enseñanza terciaria, lo que diferencia a este país de los otros cinco. Alemania muestra una tendencia opuesta. Estas diferentes tendencias sugieren que el porcentaje de jóvenes que llega hasta el nivel CINE 3 y no continúa hacia la enseñanza terciaria depende del grado de utilidad de las cualificaciones de nivel CINE 3 en el mercado de trabajo por sí mismas.

Perfiles de cualificación de hombres y de mujeres

Hasta aquí hemos estudiado tan sólo las cualificaciones de la población en su conjunto, y para determinados grupos de edades. Sin embargo, no hemos examinado a hombres y mujeres por separado. En esta sección observaremos separadamente las cualificaciones de varones y hembras. Intentaremos discernir si hombres y mujeres poseen niveles equivalentes de cualificaciones, y también si los perfiles de cualificación han evolucionado por igual para hombres y mujeres en los países europeos comparados. El Cuadro 7 nos muestra la evolución del grupo de los escasamente cualificados dentro de la población en edad laboral, diferenciado por sexos, ocurrida durante los últimos años en los seis países europeos comparados.

(...) “diferentes tendencias sugieren que el porcentaje de jóvenes que llega hasta el nivel CINE 3 y no continúa hacia la enseñanza terciaria depende del grado de utilidad de las cualificaciones de nivel CINE 3 en el mercado de trabajo por sí mismas.”

calibración de las notaciones de los maestros. Cuando los alumnos terminan la escuela obligatoria o la secundaria superior quedan clasificados con un nivel de CINE 2 (escuela obligatoria) o respectivamente de CINE 3 (escuela secundaria superior) y sin excesivo retraso. En otros países europeos (exceptuando al UK), la repetición de cursos y los exámenes prolongan el número de años de escolarización necesarios hasta que los jóvenes logran sus credenciales educativas.

Otro motivo de variación en la proporción de jóvenes que adquieren un nivel educativo superior durante el periodo de seis años estudiado es la atracción que ejerce *per se* la enseñanza secundaria superior, general o profesional. ¿Es la enseñanza secundaria superior sólo una vía de acceso a la enseñanza superior (terciaria), o tiene un valor por sí misma? En UK la proporción de jóvenes entre 25 y 28 años con

En cuatro de los seis países comparados las proporciones de los escasamente cualificados resultan muy similares para hombres y mujeres. Alemania sin embargo registra una diferencia de cualificaciones en favor de los varones de 18 puntos porcentuales en 1985, que desciende después al 11 % en 1997. En UK la diferencia a favor de los hombres era de 8 puntos porcentuales en 1985, y no había disminuido significativamente en 1997. En Portugal y Países Bajos también registran una diferencia a favor de los hombres, pero menor a la de Alemania y UK. En Francia se observan porcentajes equivalentes de hombres y mujeres escasamente cualificados. En contraste con los demás países, Suecia refleja una proporción ligeramente mayor de hombres escasamente cualificados que de mujeres. En el Cuadro 8 presentamos el extremo superior de la escala CINE (niveles CINE 5/6/7), diferenciado para hombres y mujeres.

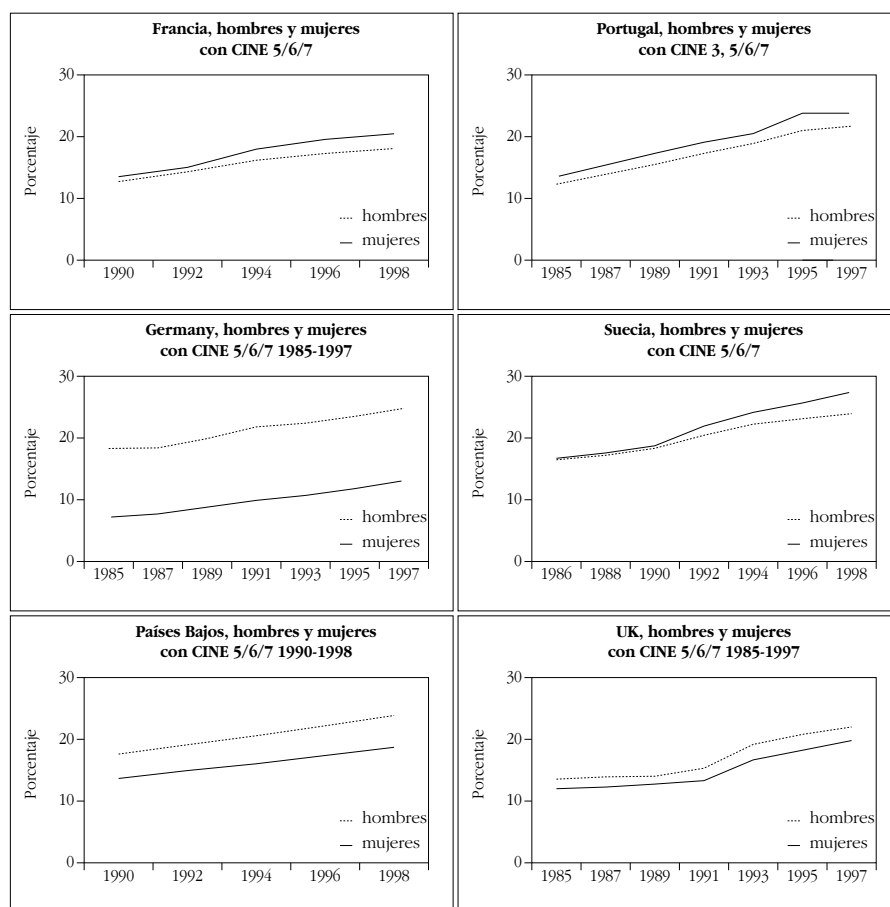


Las diferencias en las proporciones de hombres y mujeres con educación terciaria son bajas en todos los países salvo en Alemania y Países Bajos, donde la ventaja masculina es del 11-12 % y del 4 %, respectivamente. Los hombres también superan ligeramente a las mujeres a este respecto en UK. Francia, Suecia y Portugal registran una proporción ligeramente mayor de mujeres sobre hombres con cualificación terciaria. En Francia y Suecia se observa además que esta diferencia se ha ido ampliando levemente, mientras en Portugal la evolución resulta paralela entre hombres y mujeres durante el periodo investigado.

En los casos de Francia, Portugal y Suecia, la comparación entre hombres y mujeres en los extremos superior e inferior de la escala CINE revela sólo ligeras diferencias en sus respectivos niveles de cualificación educativa. Una tendencia común en estos tres países es que las mujeres en edad laboral tengan una probabilidad algo mayor de disponer de una educación terciaria que los hombres. En Francia y Suecia esta pequeña diferencia se ha ido incrementando en los últimos años del periodo investigado. En Alemania, Países Bajos y el UK sucede lo contrario: los hombres tienden a tener mayor nivel educativo que las mujeres. La ventaja de los hombres en estos países no parece disminuir, con la excepción de Alemania, donde el desfase entre hombres y mujeres se ha reducido considerablemente en el extremo inferior de las cualificaciones. Sin embargo, dicho desfase sigue siendo máximo precisamente en Alemania, para ambos extremos de la escala educativa. ¿Cómo explicarlo? Una posible respuesta es que quizás el sistema de formación de aprendices, de tanta tradición en Alemania, atrae más a hombres que a mujeres u ofrece más oportunidades para hombres que para mujeres. Los operarios cualificados suelen ser varones. Por ejemplo, un estudio de caso sueco sobre mujeres jóvenes de formación profesional tradicionalmente masculina ha revelado que estas mujeres no ejercen a continuación con la misma frecuencia que los hombres un empleo como trabajadoras cualificadas, a pesar de su grado de formación equivalente, sino que resulta más frecuente que ejerzan de trabajadoras no cualificadas o de trabajadoras no manuales (Hällner, 1992). Otra ex-

Hombres y mujeres con cualificaciones terciarias (niveles CINE 5/6/7) 1985/86 – 1997/98

Cuadro 8.



Fuente: Como en el Cuadro 2

plicación es que la enseñanza superior requiere mucho tiempo en Alemania. Tradicionalmente, las mujeres suelen ser más reticentes que los hombres a emprender un periodo largo y costoso de educación terciaria.

Síntesis y conclusiones

En este artículo hemos comparado los perfiles de cualificaciones de seis países europeos: Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el UK. Cerca de una quinta parte de la población en edad laboral de los países comparados posee una cualificación de la enseñanza terciaria; la excepción es Portugal, donde el porcentaje es inferior. Por el contrario, la proporción de escasamente cualificados (niveles CINE 0/1 o 2) presenta considerables diferencias entre los seis países. Todos ellos registran la tendencia común

“En los casos de Francia, Portugal y Suecia, la comparación entre hombres y mujeres en los extremos superior e inferior de la escala CINE revela sólo ligeras diferencias en sus respectivos niveles de cualificación educativa. Una tendencia común en estos tres países es que las mujeres en edad laboral tengan una probabilidad algo mayor de disponer de una educación terciaria que los hombres.”

“En Alemania, Países Bajos y el UK sucede lo contrario: los hombres tienden a tener mayor nivel educativo que las mujeres.”



“Si continúa la tendencia manifestada en los últimos 12 años, los perfiles de cualificaciones de la población en edad laboral irán convergiendo en los seis países europeos analizados. En todos ellos, el grupo de escasas cualificaciones muestra tendencia a disminuir. (...) Parece por tanto que asistimos a un proceso de convergencia. Con todo, consideramos poco probable que Portugal y UK evolucionen hacia un perfil de cualificaciones como el de Alemania, donde una mayoría de la población activa dispone de una titulación general o profesional de la secundaria superior.”

a mejorar con el tiempo el nivel educativo medio de su población. En todos los países el grupo de los escasamente cualificados (niveles CINE 2 o inferiores) se ha reducido en los últimos años, con mayor rapidez en algunos países que en otros. Esta reducción porcentual se opera a ritmo igualmente rápido tanto en aquellos países con baja proporción inicial como en los que presentaban anteriormente una fuerte proporción de escasamente cualificados.

La comparación entre los perfiles de cualificaciones de jóvenes (de 25 a 27/28 años) para periodos recientes permite hacerse una idea de las últimas evoluciones en las cualificaciones de los jóvenes en estos países de la UE. La evolución más fuerte se registra en Portugal, donde la proporción de jóvenes de 25 a 27 años con niveles CINE 0/1 ha descendido en un 16 % desde 1987 a 1997, y en Francia, donde el porcentaje de personas con educación terciaria se ha incrementado en un 16 %. También en el UK se ha producido una fuerte transformación: un descenso del 10 % en la proporción de jóvenes entre 25 y 27 años con niveles CINE 0/1 y del 4 % en la del nivel CINE 2. El porcentaje de jóvenes con educación terciaria también se ha incrementado en todos los demás países, si bien en Alemania dicho incremento ha sido mínimo. Hemos analizado la edad a la que las personas abandonan los niveles inferiores de cualificación, comparando los perfiles de cualificaciones en muestras extraídas del mismo grupo de edades en dos épocas concretas. Dicha comparación reveló que un porcentaje considerable de jóvenes con bajas cualificaciones (niveles CINE 0/1 y 2) entre 19 y 21 años habían obtenido cualificaciones terciarias entre los 25 y los 27/8 años en Francia, Alemania, Países Bajos y Portugal. Por contra, en el UK y Suecia sólo una pequeña proporción de los jóvenes entre 19 y 21 años habían mejorado sus niveles de cualificación hasta los 25-27/8 años. En Suecia sólo un bajo porcentaje de personas entre 19 y 21 años disponían inicialmente de los niveles CINE 0/1/2, en comparación con los otros cinco países, ya que la mayoría de los jóvenes suecos terminan ya la secundaria superior general o profesional a la edad de 21 años. El caso del UK es diferente: en este país, la mitad del grupo de edades continuaba con niveles mí-

nimos de cualificación entre los 25 y los 27/8 años.

Comparando los niveles de cualificación entre hombres y mujeres en edad laboral hemos encontrado que en Alemania, el UK y Países Bajos los hombres se hallan más cualificados que las mujeres, mientras que en Francia, Portugal y Suecia las diferencias por sexo son muy escasas, e incluso a favor de las mujeres en la escala educativa alta. Las diferencias en cuanto a porcentajes de hombres escasamente cualificados comparados con los de mujeres son bajas en todos los países, excepto en Alemania y el UK. Las diferencias por sexo en cuanto a porcentajes de personas con educación terciaria son también escasas en todos los países, pero una vez más Alemania es excepción. Alemania registra un desfase del 11-12 % a favor de los hombres, y dicho desfase ha permanecido constante durante el periodo estudiado de 12 años.

Previsión de futuro

Si continúa la tendencia manifestada en los últimos 12 años, los perfiles de cualificaciones de la población en edad laboral irán convergiendo en los seis países europeos analizados. En todos ellos, el grupo de escasas cualificaciones muestra tendencia a disminuir. Parece probable que en aquellos países donde dicho grupo ya es pequeño (Alemania, Suecia), su porcentaje relativo se reduzca en el futuro a menor ritmo que en los países con fuerte proporción de escasamente cualificados (Portugal y UK). Parece por tanto que asistimos a un proceso de convergencia. Con todo, consideramos poco probable que Portugal y UK evolucionen hacia un perfil de cualificaciones como el de Alemania, donde una mayoría de la población activa dispone de una titulación general o profesional de la secundaria superior. El porcentaje de jóvenes con educación secundaria superior apenas ha aumentado en cifras absolutas en los últimos diez años para el UK. En Portugal el porcentaje con niveles CINE 3 se ha incrementado en la misma medida que la proporción de jóvenes con educación terciaria.

La extrapolación (basada en el crecimiento medio anual entre 1990 y 1997/8) permite predecir que en Suecia y Alemania



el porcentaje de población en edad laboral con niveles CINE 0-2 podría descender por debajo del 20 % hacia el año 2010, conforme los trabajadores de mayor edad abandonen la población activa y sean sustituidos por jóvenes de mayor nivel educativo. Pero en Países Bajos y Francia podría presentar dicho nivel algo menos de un tercio de la población activa, en UK algo más de un tercio, y en Portugal más de dos tercios podrían corresponder aún a estos niveles CINE 0-2.

Con respecto a los grupos jóvenes (entre 25 y 27/28 años), Francia, Países Bajos, Suecia y Alemania parecen estar evolucionando hacia perfiles semejantes de cualificación. En los cuatro países el grupo con niveles CINE 0/1-2 ha podido reducirse hasta el 16 % o menos. Son pocos ya los jóvenes sin educación secundaria superior, y aumenta la cifra de los que obtienen cualificaciones de la enseñanza terciaria. A pesar del rápido incremento de los niveles de cualificaciones juveniles en el Portugal de los últimos años, el grupo de los escasamente cualificados aún seguirá dando lugar en el año 2010 a más de dos quintas partes de todos los jóvenes de 25 a 28 años de edad, si prosiguen las tendencias actuales. El progreso del UK en la reducción de este grupo de escasamente cualificados ha sido menos espectacular que en Portugal, y es

probable por ello que UK mantenga en el 2010 aún al menos a un cuarto de este grupo de edades con niveles CINE 0/1/2, si la tendencia se confirma. Así pues, es probable que a medio plazo subsistan fuertes diferencias, a no ser que en Portugal y en UK medien mayores esfuerzos a favor del grupo de los escasamente cualificados.

Agradecimientos

Los autores desean manifestar su expreso agradecimiento a Nicholas Oulton por su colaboración y ayuda técnica, y a los integrantes del proyecto NEWSKILLS por habernos facilitado los datos necesarios. Nos hacemos naturalmente responsables de todo posible error. Este artículo se ha redactado como parte del proyecto NEWSKILLS 'Educación y formación, Nuevas necesidades de cualificación y Personas escasamente cualificadas', financiado por la DGXII de la Comisión Europea. El Informe Final de este proyecto puede descargarse electrónicamente de <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/>, tecleando sobre 'Education to Work'. Este proyecto forma parte de las Investigaciones con fines propios (Targeted Socio-Economic Research -TSER) del IV Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológicos (RTD).

Referencias bibliográficas

Green, A. and H. Steedman, (1997): *Into the Twenty First Century: An assessment of British Skill Profiles and Prospects*. Special Report, Centre for Economic Performance, London School of Economics.

Comisión Europea (1995): *Enseñar y aprender – hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco sobre educación y formación, Bruselas/Luxemburgo.

Häller, I. (1992): *Las chicas contra corriente. Un análisis de muchachas con educación técnica de secundaria superior* (en sueco). Informe nº 14:1992, Comisión del Condado de Estocolmo, Suecia.

OCDE (1994a): *The Jobs Study Part II* Ch. 7 OCDE, París.

OCDE (1994b): *The Jobs Study Part I* Ch. 1 OCDE, París.

OCDE (1999): *Employment Outlook* June 1999 Statistical Annex Table D OCDE, París.

OCED (2000): *Education at a Glance* Table E5.1 OCDE, París.

Soete L (1996) 'Globalisation, Employment and the Knowledge-based Economy' in OECD *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy* OCDE, París.

Steedman, H. (1999a): 'Measuring the Quality of Educational Outputs: Some Unresolved Problems', de próxima aparición en Alexander R, Broadfoot P, Phillips D (eds.) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research*, Triangle Books.

Steedman, H. (1999b) *Looking into the cualificaciones 'black box': what can international surveys tell us about basic competence?* Centre for Economic Performance, London School of Economics.). Documento de debate nº 431.

Vincens, J (2000) '*Dynamique de l'education et systemes educatifs*' ponencia presentada a la reunión del grupo del proyecto EDEX, Barcelona, 28-30 de junio; puede solicitarse al LIRHE, Universidad de Toulouse, Francia.

“Así pues, es probable que a medio plazo subsistan fuertes diferencias, a no ser que en Portugal y en UK medien mayores esfuerzos a favor del grupo de los escasamente cualificados.”



Derek King
Liverpool Community
College



La formación de artesanos en el sector de instalaciones mecánicas para edificios en Gran Bretaña: comparación con Francia y Alemania

La implantación en Gran Bretaña del sistema formativo basado en las competencias no ha carecido de problemas. No obstante, las nuevas cualificaciones han conseguido por fin imponerse, y la filosofía que las sustenta cosecha hoy más entendimiento y respeto, tanto dentro como fuera del país. Pero la prueba de fuego para las NVQs consiste en determinar si han logrado reducir el denominado “desfase de cualificaciones”. ¿Ha igualado Gran Bretaña a Francia y Alemania en la industria de instalaciones mecánicas en edificios?

Introducción

El sector de instalaciones mecánicas en edificios dentro de la industria de la construcción agrupa a tres subsectores principales: suministro de agua y baños; calefacción, ventilación y aire acondicionado, y elaboración e instalación de componentes metálicos como planchas de tejados. En los tres países analizados, las profesiones que componen el sector presentan claras similitudes, pero existen diferencias en cuanto a los ámbitos de trabajo desempeñados por los profesionales, lo que dificulta la comparación directa.

Los métodos utilizados para formar al personal en estas profesiones, y las correspondientes cualificaciones, se hallaban hasta hace muy poco firmemente enraizadas en las tradiciones de los tres países. Pero Gran Bretaña ha sido testigo de una profunda reorganización en su sistema de formación profesional (FP) en los últimos años, y el cambio en favor de un sistema basado en las competencias presenta un interés particular para nuestro análisis. Serán muchos los que indiquen que se ha erradicado prácticamente el anterior *modus operandi*, mientras que sus vecinos europeos no sólo han conservado la tradición, sino que continúan desarrollando sus estructuras formativas a partir de ella. Por este motivo, la metodología británica parece caso aparte, y se observan claramente en ella las siguientes tres diferencias principales:

a) se favorece la evaluación del rendimiento práctico (si bien paralela a la comprobación de ‘conocimientos básicos para el trabajo’), en lugar de los exámenes formales con evaluaciones prácticas, como es el caso en Francia y Alemania;

b) se está imponiendo una enseñanza de carácter informal y centrada en el usuario, en lugar de la instrucción didáctica que impera en Francia y Alemania;

c) apenas se imparten contenidos educativos generales dentro de los programas de FP para estos artesanos, a diferencia de los otros dos países, donde se imparte educación general simultáneamente a la FP.

Por otro lado, parece que Francia y Alemania encarrilan positivamente a sus jóvenes hacia la FP a muy temprana edad. El sistema británico (que muchos llamarían un antisistema) mantiene lamentablemente la tendencia a tildar de fracasos a los jóvenes que no logran buenos resultados escolares, y sólo después de haber “fracasado” los reorienta hacia la FP. Con todo, numerosos indicios señalan que esta situación está cambiando, y que la tradicional ambivalencia británica hacia las cualificaciones profesionales es algo ya mucho menos frecuente.

La formación basada en las competencias

Durante la década de 1980, el gobierno británico admitió que el país se encon-



traba muy a la zaga de otras naciones competidoras, en particular de Francia y Alemania, en cuanto a volumen formativo de nivel medio (artesanos/trabajadores cualificados) impartido y en cuanto a cifras de trabajadores que disponen de auténticas cualificaciones profesionales (Prais 1995). El clima político de aquel momento hacía pensar que los Estados europeos avanzaban hacia una cooperación económica cada vez más estrecha, y que la libre circulación internacional de trabajadores se convertiría muy pronto en la norma habitual. Esta libre circulación no podría garantizarse por supuesto para los trabajadores "cualificados" pero sin título reconocido, y ello constituía un problema que el gobierno decidió afrontar con urgencia.

Tras consultar con los empresarios, el gobierno creó el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ - Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales) en 1986, quien a su vez propuso una estructura en cinco niveles de las denominadas *National Vocational Qualifications* (NVQs - Cualificaciones Nacionales Profesionales). Las NVQs de los niveles 2 y 3 estaban llamadas a sustituir (al menos eso se pensaba) a los certificados *City and Guilds Craft* y *Advanced Craft* (cualificaciones medias y superiores para trabajadores cualificados/artesanos) en todos los ámbitos profesionales. Hacia 1993, las NVQs eran ya moneda común en fontanería e instalación de gas, calefacción y ventilación, refrigeración y aire acondicionado.

Tipos de trabajo efectuados

Las profesiones de instalaciones mecánicas en edificios reconocidas en general y por la industria en Gran Bretaña son fundamentalmente las de fontanero, instalador de calefacción y ventilación, instalador de refrigeración y aire acondicionado e instalador de gas. Dado que estas profesiones se encuentran muy emparentadas, en la práctica los tipos de trabajo efectuados presentan muchos puntos comunes. En Francia y Alemania existen perfiles ocupacionales reconocidos de carácter similar, que también comparten algunas tareas, aun cuando las profesiones no sean idénticas.

Fontanería (*plumbing*)

La fontanería es en Gran Bretaña la profesión más visible entre las de instalaciones mecánicas, y su desarrollo le ha hecho abarcar en la actualidad los campos de la calefacción central, instalaciones de agua corriente y baños, y cubiertas metálicas de tejados en los sectores doméstico o mercantil a pequeña escala. Estos campos constituyen teóricamente el núcleo de la profesión, si bien es cierto que una serie de empresas tienden a especializarse en áreas particulares de trabajo. Sin embargo, la delimitación de tareas no es habitual, particularmente en los pequeños trabajos domésticos, es decir, si una compañía acude a un lugar para efectuar por ejemplo reparaciones en un sistema de calefacción y el dueño del edificio le pide que examine un problema de desagüe, la empresa probablemente no dudará en aceptar el trabajo. En Francia y Alemania ello no sería tan frecuente.

En Francia la *plomberie* no está considerada en general como una profesión específica, sino más bien como el nombre general de un conjunto de profesiones: *couverture* (cubiertas metálicas de tejados), *chauffage* (calefacción) e *installations sanitaires* (baños). Parece que la tendencia a la especialización es mucho mayor que en el caso británico. Tampoco en Alemania existe un equivalente directo de nuestro *plumber*, aun cuando la labor efectuada por un *Gas- und Wasserinstallateur* (a veces denominado *Sanitärinstallateur* o más habitualmente *Installateur* a secas) es muy parecida a la de aquél, pues consiste en la instalación de conducciones de agua corriente, baños y calefacción doméstica.

Instalación de gas

El instalador o montador de gas (*gas fitter*) sólo está reconocido como tal profesión titulada específica en Gran Bretaña, aun cuando los fontaneros superiores británicos con cualificaciones equivalentes al nivel 3 también reciben formación para instalaciones de gas domésticas o mercantiles a pequeña escala. En Francia y Alemania, la instalación de gas en los campos doméstico y mercantil a pequeña escala está integrada en las profesiones de instalación de agua corriente y baños, mientras que las empresas respon-

“Las profesiones de instalaciones mecánicas en edificios (...) en Gran Bretaña son fundamentalmente las de fontanero, instalador de calefacción y ventilación, instalador de refrigeración y aire acondicionado e instalador de gas. Dado que estas profesiones se encuentran muy emparentadas, en la práctica los tipos de trabajo efectuados presentan muchos puntos comunes. En Francia y Alemania existen perfiles ocupacionales reconocidos de carácter similar, que también comparten algunas tareas, aun cuando las profesiones no sean idénticas.”

“El instalador o montador de gas (*gas fitter*) sólo está reconocido como tal profesión titulada específica en Gran Bretaña (...) En Francia y Alemania, la instalación de gas en los campos doméstico y mercantil a pequeña escala está integrada en las profesiones de instalación de agua corriente y baños, mientras que las empresas responsables del montaje de gas en el sector de la gran industria emplean casi siempre a especialistas en calefacción y ventilación.”



sables del montaje de gas en el sector de la gran industria emplean casi siempre a especialistas en calefacción y ventilación. No parece existir una equivalencia directa con el instalador de gas británico.

Elaboración del metal

La cubierta metálica de tejados es un campo asociado tradicionalmente a la fontanería en Gran Bretaña, debido fundamentalmente al empleo frecuente de planchas de plomo. De hecho, antes de 1993 el plan de estudios para fontaneros británicos exigía a los alumnos el trabajo con planchas de plomo, cobre, aluminio y cinc para techados. Sin embargo, la mayoría de estas tareas se consideran desde hace mucho como muy específicas, y en los últimos años apenas se exige que una empresa de fontanería sepa llevarlas a cabo. Así y todo, la reorganización de los currículos a comienzos del decenio de 1990 y la implantación de las NVQs concedieron un mayor margen de influencia a las organizaciones empresariales sobre los contenidos curriculares. A petición de los empresarios, los organismos rectores decidieron eliminar de las cualificaciones toda la materia didáctica sobre trabajo con planchas metálicas, exceptuando los techados en plomo, que siguen constituyendo parte integral de la profesión del *plumber*. Los niveles NVQ 2 y 3 ofrecen módulos opcionales sobre trabajo en plomo, si bien no se ha registrado una matriculación elevada en estas opciones. Ello parece indicar que los profesionales del sector tienden ahora más probablemente a la especialización, como sucede en el caso francés.

En Alemania, el trabajo con metales abarca dos profesiones de instalador: el *Spengler* se ocupa de todo tipo de cubiertas metálicas en tejados, y el *Kupferschmied* (herrero de cobre) es esencialmente un elaborador de componentes en cobre para instalaciones en edificios. Esto supone un grado de especialización inexistente en Gran Bretaña o Francia, donde los conocimientos en cubiertas para tejados y elaboración de elementos se enseñan como módulos integrales dentro de los cursos de fontanería, aunque no hasta el mismo nivel avanzado de cualificación. El *Kupferschmied* desempeña tareas como la elaboración de tanques, cisternas, etc., una profesión tradicional

que puede considerarse superflua en una época en que la mayoría de los componentes pueden fabricarse en serie con mayor eficacia y economía.

Calefacción, ventilación y aire acondicionado

La de instalador de sistemas de calefacción y ventilación es una profesión relativamente nueva en los tres países, y constituye esencialmente una especialización de la fontanería para los sectores mercantil o industrial a gran escala. Debido a que el aire acondicionado (refrigerar edificios en lugar de calefactarlos) ha ganado popularidad en los últimos tiempos, también ha surgido la necesidad de disponer de instaladores de refrigeración. En razón quizás de la novedad y el alto grado de especialización que suponen estos dos perfiles, los tipos de trabajo efectuados por estos profesionales en los tres países resultan mucho más parecidos que entre las profesiones de mayor tradición antes expuestas. Parece existir una correspondencia más estrecha entre las funciones que desempeña un instalador británico de sistemas de calefacción y ventilación (*heating and ventilation fitter*), un *installateur thermique* o un *Zentralheizungs- und Lüftungsbauer*, y lo mismo puede afirmarse para el instalador británico de refrigeración y aire acondicionado (*refrigeration and air conditioning fitter*), el *installateur froid et climatisation*, y el *Klimaanlagenbauer* (véase el Cuadro 1).

Contenido de los cursos y evaluaciones

Antes de que llegasen las NVQs a Gran Bretaña, los cursos formativos para instaladores incluían clases interrelacionadas en el aula y sesiones prácticas en talleres. Las clases abarcaban habitualmente los aspectos teóricos de la materia técnica correspondiente, asignaturas adicionales sobre la construcción, formación industrial y comunicaciones. La evaluación de los elementos impartidos en el aula se llevaba a cabo mediante pruebas escritas fijadas por el organismo examinador y mediante puntuación interna, mientras que las partes prácticas se sometían a evaluación interna permanente.



Cuadro 1

Principales cualificaciones para artesanos de instalaciones mecánicas en edificios en Gran Bretaña, Francia y Alemania

País	Título de la cualificación	Duración del programa (en meses)	nivel CEDOC	% de la formación dedicado a la formación práctica	Profesión
Gran Bretaña	NVQ 2 MES Plumbing	Según casos; curso típico, 24 meses	2	0 - 80 (sin especificar)	Fontanero
	NVQ 3 MES Plumbing	Según casos; curso típico, 24 meses	3	0 - 80 (sin especificar)	Fontanero, título superior
	NVQ 2 Heating & Ventilation	Según casos; curso típico, 24 meses	2	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de cal. y vent.
	NVQ 3 Heating & Ventilation	Según casos; curso típico, 24 meses	3	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de cal. y vent., título superior
	NVQ 2 Refrigeration and Air Conditioning	Según casos; curso típico, 24 meses	2	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de refr. y a.acond.
	NVQ 3 Refrigeration and Air Conditioning	Según casos; curso típico, 24 meses	3	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de refr. y a. acond., título superior
	NVQ 2 Gas fitting	Según casos; curso típico, 24 meses	2	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de gas
	NVQ 3 Gas fitting	Según casos; curso típico, 24 meses	3	0 - 80 (sin especificar)	Instalador de sistemas de gas, título superior
Francia	CAP* Installations sanitaire	24	1	10	Instalador de sistemas de agua corr. y baños
	CAP* Installations thermique	24	1	10	Instalador de calefacciones
	CAP* Froid et Climatisation	24	1	10	Instalador de refr. y a. acond.
	BEP** Installations sanitaire	24	2	10	Instalador de sistemas de agua corr. y baños, título superior
	BEP** Installations thermique	24	2	10	Instalador de calefacciones, título superior
	BEP** Froid et Climatisation	24	2	10	Instalador de sistemas de refr. y a. acond., título superior
Alemania	Facharbeiterbrief Gas- u. Wasserinstallateur	42	2/3	70	Instalador de sistemas de gas y agua
	Facharbeiterbrief Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer	42	2/3	70	Instalador de sistemas de cal. y vent.
	Facharbeiterbrief Spengler	42	2/3	70	Techador con metales
	Facharbeiterbrief Klimaanlagebauer	42	2/3	70	Instalador de sistemas de refr. y a. acond.
	Facharbeiterbrief Kupferschmied	42	2/3	70	Herrero de cobre
	Gas- u. Wasserinstallateur-Meister	12 (tras 24 meses en la industria)	4	40	Maestro instalador de sistemas de gas y agua
	Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer-Meister	12 (tras 24 meses en la industria)	4	40	Maestro instalador de sistemas de cal. y vent.

* CAP – Certificat d'Aptitude Professionnel; ** BEP – Brevet d'Etudes Professionnelles



“Uno de los objetivos más importantes asignados a las NVQs era incrementar la participación en la formación y facilitar el acceso de alumnos atípicos, como los adultos y desocupados deseados de reconvertirse. (...) Para facilitar la flexibilidad ideal, no se ha fijado el volumen de formación que debe impartirse *in situ*, cuestión muy criticada por muchas empresas.”

Otras responsabilidades del organismo examinador eran juzgar el conjunto de todas las evaluaciones y puntuar el examen de respuesta múltiple a fin de curso. El curso típico se impartía al ritmo de una jornada por semana durante dos años para artesanos (= trabajadores cualificados), y durante dos años más para el nivel superior.

La variedad de las materias impartidas no era excesiva, pues pocos eran los temas del programa de estudios no relacionados directamente con la propia materia técnica. Un elemento extraño (al decir de algunos) era sin duda la comunicación, en la que solían incluirse enseñanzas sobre lengua inglesa, matemáticas y ciencias sociales. La asistencia típica a una jornada escolar solía consistir en dos horas de tecnología, una hora de formación industrial, una hora de comunicación y tres horas de prácticas en taller.

En contraste, las NVQs se basan en las competencias ocupacionales y los organismos certificadores se encargan por tanto de fijar normas de aprobado, y no programas de estudio prescriptivos. Al implantarse el nuevo sistema, los centros escolares o formativos tenían simplemente que llevar a la práctica sus programas formativos de manera que el alumnado cumpliera dichas normas, lo que provocó que numerosos cursos excluyeran toda materia no relacionada directamente con la disciplina técnica particular. En la actualidad, los cursos tienden a consistir en dos únicas materias: “conocimientos profesionales básicos” y “prácticas”, que incluso pueden fundirse en una sola cuando un taller dispone de un aula integrada. Dentro de los “conocimientos profesionales básicos”, cada uno de los temas guarda relación directa con la profesión que se aprende, sin que haya materias de enseñanza general propiamente dichas. Sin embargo, los alumnos no pueden lograr el certificado si no demuestran un determinado dominio del inglés (o el galés) hablado y escrito, de las matemáticas y, cada vez más, de las tecnologías de la información. Sir Ron Dearing (1996) expuso esta situación en su revisión del sistema de cualificaciones para alumnos de 16-19 años, proponiendo iniciar ya en la escuela secundaria la enseñanza de tres “competencias clave”: ‘aplicaciones numéricas’, ‘comunicación’ y ‘tecnología de la

información’, para proseguir ampliando éstas en todos los cursos de formación postsecundaria o superior. Los ofertores de cursos tienen ahora habitualmente que definir y detallar las competencias clave para los cursos de formación de aprendices o de formación en general financiados por el Estado, aunque la concesión de una NVQ no podrá negarse sólo porque el alumno haya fracasado en demostrar alguna competencia clave.

El sistema que regía antes de las NVQs era bastante rígido e implicaba que sólo podía efectuarse la matriculación todos los años en el mes de setiembre, y que los títulos sólo se concedían en el de junio. Uno de los objetivos más importantes asignados a las NVQs era incrementar la participación en la formación y facilitar el acceso de alumnos atípicos, como los adultos y desocupados deseados de reconvertirse. Para asegurar esta flexibilidad, se sabe que numerosos centros operan los llamados “cursos de entrada y salida continuas”, lo cual, junto a la evaluación de las NVQs solicitadas, significa que todo programa formativo podría prescindir de un calendario fijo. Los alumnos podrían por tanto (en función de la política local) acceder a los cursos en todo momento de un año escolar, consiguiendo su cualificación en el momento en que lleven a término todas sus evaluaciones. Este sistema supone una pesadilla administrativa para los docentes, dado que imposibilita efectivamente el uso de métodos didácticos tradicionales y de lecciones formales. Resulta más frecuente hoy en día el uso de métodos orientados al cliente; por ejemplo, una técnica común consiste en distribuir ‘paquetes formativos’ con materiales del curso a los alumnos, y éstos efectúan el trabajo a su propia velocidad, recurriendo al maestro como fuente de información. La asistencia al centro escolar parece en teoría muy semejante a la del sistema anterior, pero supone de hecho mucha más flexibilidad intrínseca. Por ejemplo, se sabe de alumnos desocupados o autoempleados que asisten al centro dos días por semana en lugar de uno sólo, simultáneamente con jóvenes en su primer o segundo año de formación, y que han conseguido el título en un solo año en lugar de dos. También existe la posibilidad de que los alumnos maduros acrediten por unidades todas las com-



petencias que hayan aprendido por experiencia en el empleo, y de componer a partir de ellas un certificado (acreditación de formaciones previas), aun cuando el esfuerzo organizativo y la enorme cantidad de papeleo requerido del alumno para hacer uso de esta posibilidad resultan disuasorios.

Para facilitar la flexibilidad ideal, no se ha fijado el volumen de formación que debe impartirse *in situ*, cuestión muy criticada por muchas empresas. Puede argüirse realmente que aunque los alumnos sepan llevar a cabo tareas en situación simulada y bajo criterios normalizados en el taller de un centro formativo, aprobando así incluso toda su cualificación dentro de un entorno artificial, quizás no sean capaces de cumplir con esas tareas en un entorno real. Los alumnos que se forman dentro del programa británico *Modern Apprenticeships* no debieran verse afectados por el problema, ya que en el contrato de aprendizaje con el empresario se estipula impartir la correspondiente formación en el empleo, y determinadas comprobaciones y balances formativos garantizan que ello se cumpla. Pero ¿qué sucede con los adultos desocupados o autoempleados también matriculados, o con los que se forman bajo contratos no acogidos al *Modern Apprenticeship*? El sistema alemán no deja lugar a dudas en esta cuestión: el sistema dual hace responsable a la empresa contratante del alumno de impartir la correcta formación industrial que respalde las materias teóricas enseñadas en las aulas de la *Berufsschule*. Gran parte de la industria británica favorece este principio, pero sin embargo su aplicación no es políticamente viable en Gran Bretaña – este sistema volvería a generar las mismas barreras que anteriormente impedían el acceso a la formación a grupos socialmente desfavorecidos, y que la implantación de las NVQs pretendía eliminar. El sistema francés es mucho menos prescriptivo al respecto, pues los alumnos tan sólo suelen pasar un 10% de su periodo formativo en las empresas. Ello se debe a que los cursos *CAP* y *BEP* son de jornada completa y pueden considerarse como una legítima continuación de la escuela secundaria, por lo que no se insiste tanto en las prácticas dentro de una empresa y se dedica más tiempo a la educación general.

Ya no existen los exámenes escritos formales dentro de los cursos NVQ para artesanos de instalaciones mecánicas; en su lugar, el alumno debe presentar una prueba de la competencia correspondiente para cada unidad de la cualificación. La prueba la evalúa una persona con la respectiva cualificación, normalmente el profesor encargado en el instituto, si bien en algunos casos un responsable de producción de una empresa también puede llevar a cabo la evaluación. La prueba presentada consiste habitualmente en un atestado escrito por el o los evaluadores, en el que se confirma que el candidato es capaz de desempeñar determinadas tareas (en situación simulada), sin excluirse otro tipo de posibles pruebas. A menudo basta con presentar un testimonio escrito por un responsable de producción o un cliente, o incluso pruebas fotográficas del trabajo realizado – corresponde al evaluador decidir si la prueba es actual, apropiada o auténtica. El criterio de evaluación en todos los casos consiste en medir si el candidato a la cualificación es capaz de efectuar una tarea conforme a criterios aceptables para la industria, si bien esta definición comporta naturalmente ciertas dificultades de cuantificación. A fin de conjurar el riesgo de subjetividad, una parte de la evaluación debe verificarse internamente dentro de la institución formativa, y otra externamente por el organismo expedidor de la cualificación. El fracaso de este sistema de verificación en los primeros años de las NVQ, junto con la incompreensión general de la filosofía global que sustenta la formación basada en las competencias, fueron los causantes de las numerosas inconsecuencias registradas por entonces en todo el país.

El contraste con la situación de Francia y Alemania es bastante fuerte. Estos dos países toman por objetivo impartir una educación general de base amplia a los alumnos de la formación profesional. Y los dos parecen recurrir de buen grado tanto a la enseñanza didáctica tradicional para sus programas de FP como a la figura de los exámenes formales.

En Francia los cursos *CAP* y *BEP* obligan al alumno a pasar casi la mitad de su periodo formativo en el *lycée* (instituto), asistiendo a lecciones de carácter educativo general, dedicando el tiempo restante a la

“El sistema alemán no deja lugar a dudas en esta cuestión: el sistema dual hace responsable a la empresa contratante del alumno de impartir la correcta formación industrial que respalde las materias teóricas enseñadas en las aulas de la *Berufsschule*. Gran parte de la industria británica favorece este principio, pero sin embargo su aplicación no es políticamente viable en Gran Bretaña – este sistema volvería a generar las mismas barreras que anteriormente impedían el acceso a la formación a grupos socialmente desfavorecidos, y que la implantación de las NVQs pretendía eliminar.”

(Francia y Alemania) “to-man por objetivo impartir una educación general de base amplia a los alumnos de la formación profesional. (...) Se piensa que es deber de la FP transformar al alumno en una figura profesional “completa”, una persona no sólo capacitada en su trabajo, sino que pueda aportar a la sociedad otras contribuciones más abstractas y de carácter emocional. Sólo Gran Bretaña parece considerar un despilfarro de recursos formar a los profesionales en capacidades y actitudes no directamente necesarias para efectuar su labor específica.”



enseñanza tecnológica y profesional, que incluye sesiones prácticas en talleres. Estos cursos son a jornada completa y están ideados como transición del alumnado -a partir de los 15 años- desde la escuela secundaria a la FP. En el *lycée* se imparten normalmente unas 35 horas de enseñanza por semana, aunque los cursos se entremezclan con bloques de prácticas en la industria, lo que contrasta claramente con el sistema de alternancia diaria imperante en Gran Bretaña y con los dos días de asistencia semanal en Alemania. Una comparación interesante al respecto es que los alumnos de Gran Bretaña y Alemania suelen estar empleados en sus empresas formadoras, mientras que en Francia la formación es claramente responsabilidad de los gobiernos regionales. Es necesario señalar sin embargo que la industria local participa mucho en la formación de alumnos/aprendices, y a fin de cuentas la financiación a través del sistema de tasas formativas. La diferencia consiste en que los aprendices no acuerdan necesariamente un contrato directo con una empresa formadora, como es el caso en Gran Bretaña y Alemania. Las materias de educación general impartidas suelen consistir en lengua francesa, matemáticas, historia, geografía, economía, enseñanzas cívicas, un idioma extranjero moderno, arte, economía del hogar y social y educación física. Se van atribuyendo notas sobre estas materias mediante un sistema de evaluación permanente, y las asignaturas relacionadas directamente con la disciplina técnica se evalúan formalmente por exámenes escritos y prácticos. Los tutores en el puesto de trabajo evalúan también todo periodo de prácticas en la industria. La fuerte proporción de educación general y el hecho de que las prácticas industriales tan sólo supongan un 10% del periodo formativo total es característico de la actitud francesa hacia la formación: en Francia es opinión general que la educación y la cultura consituyen un derecho de todo ciudadano. De hecho, para numerosas profesiones cualificadas se prefiere a trabajadores con nivel de *baccalauréat* (bachillerato), un fenómeno desconocido en Gran Bretaña y Alemania, donde las cualificaciones equivalentes a ésta se consideran más bien como base de acceso a la universidad.

En Alemania los llamados *Facharbeiterbrief* (cursos para artesanos) para instala-

ciones mecánicas se imparten durante dos días por semana como parte del sistema dual. Aproximadamente una tercera parte del tiempo de enseñanza total que transcurre en la *Berufsschule* (escuela profesional) se destina a materias de educación general, esto es, lengua alemana, estudios sociales, economía, religión, y deporte. El tiempo restante se consagra a la instrucción técnica en el aula y a las prácticas en los talleres de la escuela. Las materias técnicas se evalúan mediante exámenes escritos, orales y prácticos, mientras que para las asignaturas de carácter general se prefiere la evaluación permanente. A los alumnos en un puesto de trabajo se les asigna también un tutor, que debe informar a la *Berufsschule* del progreso alcanzado por cada estudiante. Se incide mucho más en materias técnicas que en el caso de Francia, y en consecuencia las asignaturas generales están menos presentes. Con todo, también se piensa que es deber de la FP transformar al alumno en una figura profesional "completa", una persona no sólo capacitada en su trabajo, sino que pueda aportar a la sociedad otras contribuciones más abstractas y de carácter emocional. Sólo Gran Bretaña parece considerar un despilfarro de recursos formar a los profesionales en capacidades y actitudes no directamente necesarias para efectuar su labor específica. Dearing (1996) se ha referido a los deberes de las instituciones formativas profesionales para con la 'dimensión moral y espiritual de la educación entre 16 y 19 años', pero sin embargo sólo consigue plantear al respecto recomendaciones absolutamente inoperantes.

Los niveles CEDOC

En nuestro cuadro resumen puede apreciarse que estos tres Estados requieren diferentes niveles de cualificación a sus profesionales en este sector. Por ejemplo, un fontanero de agua y baños en Francia podría tener un nivel tan bajo como el *Cedoc* 1, mientras que el profesional equivalente en Gran Bretaña precisará un nivel mínimo de 2, y la cualificación mínima en Alemania está reconocida como de nivel 2/3. ¿Supone esta diferencia una divergencia real en términos de capacidad o competencias de los titulados, o significa simplemente que resulta difícil



asignar niveles a estas cualificaciones? El problema consiste por supuesto que el sistema de niveles numéricos *Cedoc* reconocidos por el Cedefop es una herramienta bastante burda cuando se trata de efectuar comparaciones detalladas de este tipo. De hecho, las únicas cualificaciones que se corresponden exactamente con el sistema *Cedoc* son las NVQs británicas, lo que quizás no sea tan sorprendente considerando su novedad y los motivos por los que se crearon.

En realidad, aun cuando resulta posible para un profesional francés trabajar con una simple cualificación *CAP*, es habitual que los empresarios exijan un título *BEP* o incluso superior. Numerosos alumnos asisten de facto a los cursos *CAP* y *BEP* y pasan los correspondientes exámenes a la edad de 15-16 años. El *CAP* consiste de hecho en una cualificación de transición entre la educación y el trabajo, conducente al *BEP*, de mayor orientación profesional, y a las cualificaciones profesionales superiores. Gran parte de todo el sistema francés funciona de esta manera: toda cualificación conduce más o menos automáticamente a la siguiente, y en último extremo al *baccalauréat* profesional. El elemento básico de este sistema, inexistente en Gran Bretaña, es la idea de orientar al alumnado escolarizado hacia la FP en edades muy jóvenes. En Alemania sucede evidentemente algo parecido, ya que el sistema filtra a los alumnos hacia sus respectivas carreras ya en la edad escolar, en función del tipo de escuela secundaria a la que acceden. En Gran Bretaña, a pesar del sistema imperante de enseñanza secundaria generalizada con su currículo nacional, no suele existir una orientación eficaz hacia la FP para los alumnos que la necesitarían. El terrible panorama de alumnos salidos de la escuela y que se autoconsideran fracasados porque no han logrado alcanzar una cualificación académica ha constituido un problema tremendo durante mucho tiempo. Para contrarrestarlo, las escuelas ofrecen actualmente algunas NVQs de nivel 1 y otras cualificaciones profesionales elementales, si bien en el sector de las instalaciones mecánicas en edificios esta novedad aún no ha repercutido plenamente. Es frecuente que las escuelas se encuentren mal equipadas para impartir formación profesional, y no dispongan ni del personal

capacitado, ni de los locales o recursos físicos necesarios ni, en muchas ocasiones, de la voluntad política para ello.

En Gran Bretaña es bastante común que la formación se interrumpa al nivel 2 y que los profesionales permanezcan en dicho nivel; de hecho, numerosos empresarios considerarían a la NVQ 2 como cualificación suficiente para un profesional competente. Los cursos *Modern Apprenticeships* animan sin embargo por todos los medios a los empresarios a formar a su personal hasta un nivel 3, que confiere la capacidad de trabajar con una mínima necesidad de control y la de efectuar labores de administración. Las cualificaciones alemanas comparables, como puede observarse, se corresponden con los niveles 2/3. Cuando los contenidos de los programas de estudios y exámenes alemanes se comparan con las cualificaciones para artesanos británicos, se aprecia que el contenido en conocimientos equivale a los conocimientos de fondo exigidos para una NVQ 3 británica. De hecho, esta cualificación en su conjunto presenta muchos puntos en común con el antiguo *City and Guilds Advanced Craft Certificate*.

Ya se ha documentado suficientemente que las NVQs confieren acreditaciones evaluando el rendimiento laboral natural en una situación de trabajo, que puede ser simulada, en lugar de en una situación de examen. Las NVQs están diseñadas para comprobar todo campo de competencias prácticas, de suerte que -teóricamente- su poseedor sea inmediatamente operativo en su empleo; los alumnos suelen tener que aprobar al 100% su respectivo curso. Los ofertores formativos alemanes y franceses no exponen estas ambiciones para sus correspondientes cursos. Sus programas de formación se hallan diseñados para dar a los alumnos una base de partida en la profesión, y la capacidad para trabajar cumpliendo criterios industriales aceptables se considera algo más abstracto que se aprenderá una vez colocado en el empleo. Alemania mantiene en particular la tradición del 'periodo de servicio'; por ejemplo, un profesional recién cualificado se considerará aún 'oficial en formación' y deberá desempeñar dos años de labor profesional antes de cobrar el salario profesional completo o de que se le permita acceder

“Las NVQs están diseñadas para comprobar todo campo de competencias prácticas, de suerte que -teóricamente- su poseedor sea inmediatamente operativo en su empleo; los alumnos suelen tener que aprobar al 100% su respectivo curso. Los ofertores formativos alemanes y franceses no exponen estas ambiciones para sus correspondientes cursos. Sus programas de formación se hallan diseñados para dar a los alumnos una base de partida en la profesión, y la capacidad para trabajar cumpliendo criterios industriales aceptables se considera algo más abstracto, que se aprenderá una vez colocado en el empleo.”



“Pero la prueba de fuego para las NVQs consiste sin duda en determinar si éstas han logrado reducir el denominado “desfase de cualificaciones”. ¿Ha igualado Gran Bretaña a Francia y Alemania en cuanto a número de trabajadores activos en el sector de instalaciones mecánicas, dotados de cualificaciones profesionales reconocidas? ¿Forma Gran Bretaña a más fontaneros, instaladores de sistemas de calefacción y ventilación, gas y aire acondicionado que hace una década?”

La respuesta a ambas preguntas ha de ser un no condicionado (...)

a una formación ulterior. Además el sistema alemán es el único que imparte de hecho las competencias necesarias para administrar una empresa: la cualificación de *Meister*, con diversas versiones para la mayoría de las profesiones cualificadas, y a la que pueden acceder los profesionales que hayan absuelto los dos años prescritos de experiencia laboral necesaria. Este tipo de ‘periodo de servicio’, de raíces muy tradicionales, se considera hoy en día tan sólo como una parte de la filosofía formativa germánica.

Conclusión

La implantación de un sistema educativo y formativo británico basado en las competencias no ha carecido de problemas. Como tan frecuente fue en la Gran Bretaña del decenio de 1980, los dogmas políticos condujeron a reestructuraciones radicales de un sector público, el educativo, aparentemente sin una correcta planificación. La remodelación generalizada de todo el sistema de FP a finales de ese decenio indignó a tantos educadores como industriales, conforme se eliminaban sin excesivas consideraciones los antiguos mecanismos y se establecía un nuevo sistema, entendido por los menos. Maestros y formadores tuvieron que reinventarse de hecho buena parte de su trabajo, ya que se imponían nuevos métodos de evaluación y era necesario desarrollar nuevos procedimientos didácticos que incorporasen la flexibilidad propugnada por el nuevo sistema. Hoy, con todo, cuando ya se han afianzado las nuevas cualificaciones y se comprende mejor la filosofía que las sustenta, podemos ver cómo aumenta el respeto tanto dentro como fuera del país por el sistema de formación y cualificaciones basado en las competencias. Se sabe además que los empresarios franceses están descontentos del carácter excesivamente académico de la formación de sus artesanos, y que las asociaciones profesionales y el Ministerio de Trabajo están explorando posibilidades de aplicar cualificaciones basadas en las competencias.

Por el contrario, el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología alemán rechaza ‘la acumulación de competencias paso a paso’, por considerar que

ésta no consigue desarrollar ‘facultades de pensamiento y acción que trasciendan los estrechos márgenes de competencias’ (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*, 1997 en Steedman, 1998).

Pero la prueba de fuego para las NVQs consiste sin duda en determinar si éstas han logrado reducir el denominado “desfase de cualificaciones”. ¿Ha igualado Gran Bretaña a Francia y Alemania en cuanto a número de trabajadores activos en el sector de instalaciones mecánicas, dotados de cualificaciones profesionales reconocidas? ¿Forma Gran Bretaña a más fontaneros, instaladores de sistemas de calefacción y ventilación, gas y aire acondicionado que hace una década?

La respuesta a ambas preguntas ha de ser un no condicionado – condicionado porque no se dispone de cifras exactas para el sector de instalaciones mecánicas en edificios en general. Pero éstas sí existen para el sector de la construcción. Steedman (1998) ha registrado que en el periodo 1991 – 1996 el número de jóvenes que obtuvieron en Alemania cualificaciones artesanales para la construcción permaneció prácticamente estable, mientras que en Gran Bretaña la cifra se redujo en más del 60%. Los datos equivalentes para Francia muestran una evolución similar a la de Alemania. Evidentemente el sector de instalaciones mecánicas en edificios no tiene porqué reflejar necesariamente al de la construcción en conjunto, pero tampoco es probable que existan grandes diferencias. De hecho, a partir de mis observaciones personales, e integrando en ellas algunos datos ocasionales recogidos, mi opinión es que con toda probabilidad las cifras del sector de instalaciones mecánicas en edificios resultarán semejantes a las de la construcción.

Transcurrido un periodo inicial de unos diez años, algunas razones parecen indicar por tanto que el sistema educativo y formativo basado en las competencias implantado en Gran Bretaña podría no haber logrado alcanzar los objetivos para los que se creó. Los profesionales de la formación se estarán quizás preguntando si todos los esfuerzos y apremios sufridos en los últimos años han merecido la pena.



Referencias

Dearing R. (1996) *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds Summary Report*

Prais S.J. (1995) *Productivity, Education & Training*. Cambridge University Press.

Steedman H. (1998) *A Decade of Skill Formation in Gran Bretaña and Alemania*. Journal of Education and Work. Vol. 11 No 1.

Bibliografía

Red de Información Europea (EURYDICE)/Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 'El sistema de la FP en Inglaterra y Gales', 1996.

Red de Información Europea (EURYDICE)/Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Pro-

fesional (CEDEFOP), 'El sistema de la FP en Francia', 1996.

Red de Información Europea (EURYDICE)/Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 'El sistema de la FP en Alemania', 1996.

Comité Européen des Equipments Techniques du Bâtiment (CEETB), 'Vocational Training Programmes in European Countries with Regard to Building Services Installation Techniques', septiembre 1996.

Lycée Technologique et Professionnel Cantau, Anglet, 'Organisation de la Filière Génie Énergétique en Lycée Technologique et de la Filière Equipments Techniques Énergie en Lycée Professionnel'. 1997.

Fachverband Saintär-, Heizungs und Klimatechnik Bayern, 'Ausbildungswege'. 1996.



**Jens
Bjørnåvold**

Comisión Europea
Dirección General de
Educación y Cultura



La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales

En años recientes, la mayoría de los Estados Miembros de la UE han puesto de relieve la crucial función del aprendizaje que se desarrolla fuera o complementariamente a la enseñanza y formación regulares. Esta atención a los procesos formativos no regulares ha generado un número creciente de iniciativas políticas y prácticas, gracias a las cuales el tema ha pasado desde la fase de pura experimentación a la de primeros resultados prácticos.

Introducción

Este artículo¹ trata sobre cómo hacer más *visible* el aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones formales educativas y formativas. Mientras que el aprendizaje a través del sistema regular de educación y formación constituye una característica distintiva de las sociedades modernas, el aprendizaje no formal resulta mucho más difícil de detectar y evaluar². Esta visibilidad comienza a percibirse cada vez más como un problema que perjudica al desarrollo de las competencias a todas las escalas, desde el plano individual hasta el de la sociedad en su conjunto.

En años recientes, la mayoría de los Estados Miembros de la UE han puesto de relieve la crucial función del aprendizaje que se desarrolla fuera o complementariamente a la enseñanza y formación regulares. Esta atención a los procesos formativos no regulares ha generado un número creciente de iniciativas políticas y prácticas, gracias a las cuales el tema ha pasado desde la fase de pura experimentación a la de primeros resultados prácticos (Bjørnåvold, 1998).

La detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales debe emplear metodologías sencillas y económicas, y operar con un claro reparto de las responsabilidades institucionales y políticas. Pero ante todo, estas metodologías deberán ser capaces de proporcionar aquello que prometen, y la calidad de su "medición" será un aspecto esen-

cial para ellas. En el presente texto intentaremos determinar, mediante una exposición teórica básica, las condiciones que permitirían alcanzar en este campo soluciones prácticas y operativas.

El carácter del aprendizaje

Para abordar la cuestión de la detección y evaluación de los aprendizajes no formales resulta esencial recordar que todo aprendizaje posee un carácter contextual. Al tener lugar dentro de situaciones sociales y materiales, los conocimientos y las competencias son en buena medida resultado de la participación individual en "comunidades de la práctica" (Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje no puede reducirse a la recepción pasiva de "unidades" de conocimientos. Esta perspectiva implica centrarse no sólo en el aspecto relacional (la función del individuo dentro de un grupo social), sino también en la naturaleza negociable, interesada y comprometida del aprendizaje (el carácter comunicativo de la formación). La persona que aprende adquiere la competencia de actuar participando de hecho en un proceso permanente de aprendizaje. Así, la formación o el aprendizaje no son sólo una reproducción, sino también una reformulación y renovación de conocimientos y competencias (Engeström 1987, 1991 y 1994).

Los resultados de los procesos formativos o de aprendizaje, que solemos denominar con el nombre de competencias, son hasta cierto punto de carácter tácito

1) Este artículo es un extracto del resumen ejecutivo "Making learning visible" por Jens Bjørnåvold,

2) El término aprendizaje no formal abarca los aprendizajes informales que pueden definirse como aprendizajes no planificados que tienen lugar en el puesto de trabajo y en cualquier otra parte, pero también incluye formas de aprendizaje planificadas y explícitas introducidas en las organizaciones de trabajo y de otro tipo y no reconocidas dentro del sistema formal de enseñanza y formación.



(Polanyi 1967). Ello significa que es difícil verbalizar y delimitar las etapas únicas o reglas intrínsecas de una determinada competencia. En algunos casos, las personas ni siquiera son conscientes de haber adquirido una competencia. Esto posee una gran importancia para la tarea de evaluar aprendizajes no formales y debe reflejarse en la metodología utilizada. Buena parte de las capacidades técnicas que cualquier persona detenta ha sido adquirida a través de la práctica y de la dura experiencia. Un carpintero experimentado tiene formas de utilizar una herramienta que eluden la verbalización. Normalmente, estas capacidades prácticas resultan tan familiares que ni siquiera se aprecia hasta qué punto configuran nuestras actividades.

La evaluación en la enseñanza y la formación regulares: lecciones principales

La cuestión relevante es si resulta posible desarrollar metodologías que permitan detectar y medir dichas competencias (contextualmente específicas y parcialmente tácitas). Mientras que las metodologías especializadas de evaluación de aprendizajes informales aún tienen mucho camino por recorrer, los exámenes y evaluaciones dentro de los sistemas educativos y formativos regulares disponen ya de toda una larga historia de práctica, investigación y teoría (Black 1998). La actual ampliación de esa evaluación hacia las esferas del trabajo y el ocio se encuentra inevitablemente vinculada con esta tradición de los sistemas formales. Podemos asumir que los nuevos métodos se basan en gran parte en las metodologías desarrolladas dentro de los ámbitos formativos más estructurados de la escolaridad formal. Puede suponerse al menos que algunos problemas y desafíos idénticos serán comunes entre las dos esferas del aprendizaje.

Podemos considerar que la evaluación dentro de los sistemas educativos y formativos regulares presenta dos objetivos principales. El *objetivo formativo* consiste en apoyar el proceso de aprendizaje. Ningún sistema puede funcionar co-

rectamente si no dispone de informaciones frecuentes sobre los efectos reales del proceso. Ello rige tanto para las aulas como para las empresas: cuanto más variable e impredecible sea el contexto, más importante serán los mecanismos de realimentación. Inicialmente, una evaluación debe proporcionar una realimentación de informaciones a corto plazo, a fin de poder detectar y afrontar inmediatamente las deficiencias formativas. El *objetivo sumativo* consiste en demostrar que se ha llevado a término una secuencia formativa determinada. Aun cuando esta demostración pueda adoptar formas muy diversas (certificados, diplomas, reválidas, etc.), el objetivo consiste siempre en facilitar una transferencia entre diversos niveles y contextos (de una clase a otra, de una escuela a otra, de la escuela a la vida profesional). Esta función también puede recibir el nombre de selección o filtro protector para el acceso a niveles, funciones y profesiones.

La confianza depositada en un sistema específico de evaluación suele vincularse generalmente a los criterios de la fiabilidad y de la validez. La fiabilidad de una evaluación depende de si sus resultados se repiten en otro examen efectuado por evaluadores distintos. La validez puede considerarse, bajo muchos aspectos, como un concepto y un tema más complejo que el de la fiabilidad. Un punto de partida podría ser considerar si una evaluación mide lo que originalmente se pretendía medir con ella. Una cuestión esencial es su autenticidad: un alto grado de fiabilidad apenas tiene relevancia si el resultado de la evaluación presenta una imagen distorsionada del ámbito formativo y del candidato en cuestión.

Con todo, la fiabilidad y la validez son conceptos huecos si no se los relaciona con puntos de referencia, criterios de juicio, niveles formativos, etc. Podemos hablar de dos principios fundamentales para establecer estos puntos de referencia y criterios: en primer lugar, dentro de los sistemas regulares de enseñanza y formación suele utilizarse habitualmente la referencia a una norma (referida al contexto de un grupo); la segunda manera de crear un punto de referencia es relacionar un rendimiento dado con un criterio dado. Una evaluación basada en criterios implica delimitar un ámbito de conoci-

“La cuestión relevante es si resulta posible desarrollar metodologías que permitan detectar y medir dichas competencias.”

“La confianza depositada en un sistema específico de evaluación suele vincularse generalmente a los criterios de la fiabilidad y de la validez. (...) La fiabilidad y la validez son conceptos huecos si no se los relaciona con puntos de referencia, criterios de juicio, niveles formativos, etc”



“Puede plantearse si las evaluaciones de los aprendizajes no formales implican la creación de nuevas herramientas e instrumentos, o si se trata más bien de aplicar métodos antiguos a nuevos objetivos. Algunos motivos nos hacen creer que, al menos hasta cierto punto, nos encontramos frente a un simple problema de transferir metodologías tradicionales de exámenes y evaluación al nuevo ámbito de las competencias informales.”

(...) “las evaluaciones de aprendizajes no formales se juzgarían según criterios técnicos e instrumentales (...), y (...) conforme a criterios normativos. (...) Además, la aceptación de las evaluaciones de aprendizajes informales no dependerá exclusivamente de la consideración legal que tengan éstos, sino también de su legitimación.”

mientos y competencias e intentar a continuación desarrollar criterios generales partiendo del rendimiento formativo observado en el ámbito específico (Popham 1973).

Podemos utilizar las enseñanzas extraídas de las evaluaciones del sistema formal para plantear una serie de cuestiones y puntos de importancia para la esfera del aprendizaje no formal:

a) ¿Cuál de ambas funciones - formativa o sumativa - deberán desempeñar las nuevas metodologías (y sistemas institucionales) para la detección, la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes informales?

b) La diversidad de los procesos y contextos formativos obliga a plantear la cuestión de si en esta esfera puede lograrse el mismo tipo de fiabilidad que en la esfera de la educación y formación regulares.

c) El carácter contextual y (en parte) tácito del aprendizaje complica la búsqueda de la validez, lo que obliga a plantear si las metodologías se encuentran correctamente diseñadas y construidas para ocuparse de esta cuestión.

d) La cuestión de los puntos de referencia (“niveles”) constituye una materia necesariamente crucial. Puede formularse así: ¿se encuentran definidos los límites de un determinado ámbito (incluyendo el “alcance” y contenido de las competencias) de la manera correcta?

Puede plantearse si las evaluaciones de los aprendizajes no formales implican la creación de nuevas herramientas e instrumentos, o si se trata más bien de aplicar métodos antiguos a nuevos objetivos. Algunos motivos nos hacen creer que, al menos hasta cierto punto, nos encontramos frente a un simple problema de transferir metodologías tradicionales de exámenes y evaluación al nuevo ámbito de las competencias informales.

Requisitos institucionales y políticos

La futura función de los sistemas para la evaluación y el reconocimiento de apren-

dizajes informales no puede limitarse a una cuestión de calidad metodológica. Si bien importantes, las metodologías fiables y válidas no serán suficientes para garantizar que individuos, empresas e instituciones educativas confíen y acepten las evaluaciones, tanto más si se confiere a éstas un papel sumativo, esto es, certificador de competencias para las personas que compitan por puestos en el mercado de trabajo o en la formación. Para que las respectivas evaluaciones adquieran un valor real será necesario que se cumplan una serie de condiciones previas políticas e institucionales. Éstas consistirán en parte en decisiones políticas que asegurarán la base legal para determinadas medidas, y además en un proceso complementario a dichas medidas, que debe aclarar las cuestiones de “propiedad”, “control” y “utilidad”. Al pasar desde la fase de pura experimentación a la de implantación real de sistemas permanentes, resulta evidente la importancia que cobran las cuestiones de participación e información (Eriksen 1995). Dicho de otra manera ¿están involucrados todos los participantes relacionados con el tema, sean gobiernos o interlocutores sociales?

De esta manera, las evaluaciones de aprendizajes no formales se juzgarían según criterios técnicos e instrumentales (fiabilidad y validez), y también conforme a criterios normativos (legalidad y legitimación). Además, la aceptación de las evaluaciones de aprendizajes informales no dependerá exclusivamente de la consideración legal que tengan éstos, sino también de su legitimación.

Presentaremos a continuación la situación en Europa mediante ejemplos de cinco grupos de países, así como las actividades a escala comunitaria. Aun cuando los diversos países incluidos en cada grupo puedan presentar entre sí ciertas diferencias en cuanto a sistemas y opciones metodológicas e institucionales, su proximidad geográfica y también institucional parece motivar en todos los casos un aprendizaje mutuo y soluciones hasta cierto punto comunes.

Alemania y Austria; la corriente del sistema dual

Las filosofías alemana y austríaca sobre la detección, evaluación y reconocimien-



to de aprendizajes no formales son muy semejantes (Cedefop, Collingro et. al., 1997, Cedefop, Mayer et. al., 1999). Es interesante observar cómo los dos países que han integrado más sistemáticamente la formación por experiencia laboral dentro de sus sistemas educativos y formativos (con el sistema dual) han sido hasta la fecha muy reticentes a adoptar la nueva tendencia. Por una parte, ello refleja el éxito alcanzado: el sistema dual se considera mayoritariamente idóneo tanto en términos pedagógicos (combinación de enseñanza formal y experiencia laboral) como en términos de capacidad (elevados porcentajes de alumnos entre los grupos de edades respectivos). Por otro lado, y reflejando su fuerte insistencia en la formación inicial, el sistema actual sólo parece parcialmente capaz de ampliar sus funciones hacia la formación profesional continua y hacia los requisitos formativos más diversos de los adultos. Sin embargo, y a pesar de ello, puede observarse un flujo importante de experimentación mediante proyectos y una atención creciente hacia esta cuestión. La polémica sobre el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Alemania y Austria se halla estrechamente vinculada a la discusión sobre la modularización de la educación y la formación.

Grecia, Italia, España y Portugal; la corriente mediterránea

La actitud general respecto a la introducción de sistemas y metodologías para los aprendizajes informales en Grecia, Italia, España y Portugal puede calificarse de favorable (Cedefop, Turner, 2000, Cedefop, Di Fransesco, 1999, Cedefop, Castillo et al., 2000). Tanto en el ámbito público como en el privado se pone de manifiesto claramente la utilidad de estos procesos formativos. La enorme reserva de aprendizajes informales, que constituye la base de buena parte de las economías de estos países, precisa una mayor transparencia. No se trata únicamente de facilitar el uso de las competencias ya existentes, sino también de cómo mejorar la calidad de éstas. Las metodologías para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales pueden considerarse como herramientas para la mejora de la calidad, que engloban no sólo a los trabajadores o empresas individuales sino a secciones

enteras de la economía nacional. Estos países ilustran asimismo que el paso desde las intenciones hasta la aplicación práctica es bastante largo. Reformas educativas de diverso alcance han puesto en marcha varios cambios legales y políticos, pero la implantación real de prácticas evaluadoras y de reconocimiento aún no ha progresado mucho. El futuro próximo mostrará si las intenciones positivas que estos cuatro países manifiestan casi unánimemente se traducirán en prácticas que interesen y sirvan realmente a las personas y las empresas.

Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca; la corriente escandinava

No es posible hablar de un “modelo escandinavo”, al menos en sentido estricto (Cedefop, Haltia et al., 2000, Cedefop, Pape, 1999, Cedefop, Nielsen, 1999). Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia han optado por diferentes sistemas y sus planificaciones son hasta cierto punto diversas. Pero estas diferencias no modifican el hecho de que los cuatro países han adoptado, mediante iniciativas legislativas e institucionales, medidas prácticas tendentes a estrechar las relaciones entre el sistema educativo y formativo regular y la formación que tiene lugar fuera de la escuela. Algunos elementos de dicha estrategia tienen ya una cierta antigüedad, pero las iniciativas más importantes se han adoptado en los últimos años, en su mayoría desde 1994-1995. El aprendizaje mutuo entre esos países es intenso, y se ha intensificado en los últimos dos o tres años. La influencia de los sistemas finlandés y noruego en los últimos documentos suecos sobre la cuestión ilustra este efecto. Finlandia y Noruega se están decantando claramente en favor de la integración institucional de los aprendizajes no formales como parte de una estrategia general de formación permanente. Los planes presentados en Suecia y Dinamarca indican que estos dos países se orientan también en la misma dirección, y que la cuestión de los aprendizajes informales merecerá mayor atención en los próximos años.

El Reino Unido, Irlanda y Países Bajos; la corriente de las “National Vocational Qualification” NVQs

En el Reino Unido, Irlanda y Países Bajos se observa la implantación generalizada

“Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia han optado por diferentes sistemas y sus planificaciones son hasta cierto punto diversas. Pero estas diferencias no modifican el hecho de que los cuatro países han adoptado, mediante iniciativas legislativas e institucionales, medidas prácticas tendentes a estrechar las relaciones entre el sistema educativo y formativo regular y la formación que tiene lugar fuera de la escuela.”



“Las experiencias británica y holandesa reflejan algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que conlleva la creación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal dentro de su estructura. El desafío de desarrollar un nivel aceptable de cualificaciones parece constituir el primer obstáculo, y quizás el más serio”.

“Las iniciativas a escala europea desempeñan una clara función estimuladora en la mente de destinatarios y de políticos. El libro blanco Enseñar y Aprender (Comisión Europea 1995) ayudó a definir con transparencia esta cuestión, y apoyó con ello los procesos aplicados a escala nacional y sectorial. Los programas resultantes de él (fundamentalmente Leonardo da Vinci y Adapt) han puesto en marcha y financiado medidas experimentales sin precedentes.”

de un modelo educativo y formativo orientado al rendimiento y basado en los resultados (Cedefop, SQA, 1998, Cedefop, Klarus et al., 2000, Cedefop, Lambkin et al., 1998). La aceptación general del aprendizaje como proceso externo a las instituciones educativas y formativas y como vía importante y válida hacia las competencias constituye un rasgo esencial de estos países. La dificultad, no obstante, reside en la realización práctica de la idea. Las experiencias británica y holandesa reflejan algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que conlleva la creación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal dentro de su estructura. El desafío de desarrollar un nivel aceptable de cualificaciones parece constituir el primer obstáculo, y quizás el más serio (Wolf, 1995). Siempre y cuando las evaluaciones se encuentren referidas a criterios, la calidad del propio nivel o criterio será crucial. Las experiencias británicas han revelado algunas de las dificultades que supone encontrar un equilibrio entre las descripciones y definiciones de competencias demasiado generales o demasiado específicas. El segundo problema importante, ilustrado por los casos británico y holandés, si bien no - a nuestro saber - por la experiencia irlandesa, tiene que ver con los problemas típicos de fiabilidad y validez para las evaluaciones. Según nuestro análisis, los problemas se encuentran perfectamente planteados, pero siguen sin encontrar solución, si es que ésta existe. Estos tres países han dado a su sistema de formación profesional una estructura modularizada, un factor que parece facilitar la aplicación rápida a gran escala de metodologías e instituciones en el ámbito del aprendizaje no formal.

Francia y Bélgica; la “apertura” de títulos y certificados

Francia puede calificarse como uno de los países europeos más avanzados en cuanto a ciertos aspectos de la detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales. Bélgica es un país menos activo, si bien ha adoptado ya una serie de medidas en los últimos años, influenciada en parte por las experiencias francesas (Cedefop, Vanheerswyngheles, 1999, Cedefop, Feutrie, 1998). Las primeras iniciativas francesas se implementaron ya en 1985, con la puesta en marcha del sistema

bilan de competences. El objetivo de éstos es ayudar al empresario y al trabajador a detectar y evaluar competencias profesionales, e impulsar tanto el desarrollo de carreras como la utilización dentro de la empresa de las competencias del trabajador. La segunda iniciativa francesa importante fue la “apertura” del sistema nacional de formación profesional para competencias obtenidas fuera de las instituciones formales. Desde 1992 es posible obtener certificados profesionales (*Certificate d’aptitude professionnelle*) de varios niveles mediante evaluaciones de competencias no formalizadas u obtenidas por experiencia. En el año 2001 entrará en vigor una nueva ley promovida por el Ministerio de Trabajo y Solidaridad, que reconoce a los ciudadanos el derecho a que se evalúen y reconozcan las competencias obtenidas anteriormente de manera no formal. Esta ley amplía posibilidades en la materia y hará posible obtener en Francia titulaciones completas a partir de aprendizajes no formales. Una tercera iniciativa importante fue la adoptada por las Cámaras francesas de Comercio e Industria con el objetivo de crear procedimientos y niveles para la evaluación independiente del sistema regular de la formación (Colardyn, 1999). Utilizando como punto de partida la norma europea EN45013 sobre procedimientos de certificación de personal, el país ha logrado experiencias importantes. En Bélgica se están desarrollando actualmente actividades semejantes, que también parten de la norma EN45013.

Las tendencias de la UE

Las iniciativas a escala europea desempeñan una clara función estimuladora en la mente de destinatarios y de políticos. El libro blanco *Enseñar y Aprender* (Comisión Europea 1995) ayudó a definir con transparencia esta cuestión, y apoyó con ello los procesos aplicados a escala nacional y sectorial. Los programas resultantes de él (fundamentalmente Leonardo da Vinci y Adapt) han puesto en marcha y financiado medidas experimentales sin precedentes. Aun sin interferir directamente con los esfuerzos para desarrollar los sistemas nacionales en este campo, se ha reforzado claramente, a escala de la UE, el interés por la materia y se ha contribuido asimismo a ella de forma práctica, al apoyar la experimentación



metodológica e institucional. Ello no significa con todo que se haya llevado a la práctica la estrategia particular del Libro Blanco, centrada en niveles europeos y en un carné o carpeta europea de competencias (CEC) (Comisión Europea 2000). Una razón importante es la mezcla de objetivos en el diseño original de esta tarea. Por una parte, se presentaba la CEC como método sumativo, destinado a crear nuevos certificados más flexibles para cualificaciones y competencias. Por otro lado, se promovía la creación de nuevas metodologías evaluadoras partiendo de la necesidad de detectar y utilizar una base más amplia de competencias, esto es, lo que puede calificarse de un objetivo formativo, destinado básicamente a apoyar los procesos de aprendizaje. Analizando la experiencia del programa Leonardo da Vinci, puede concluirse que el primer objetivo sólo se ha impulsado y seguido hasta un cierto grado. Allí donde se observa un elemento sumativo, suele aparecer en clara referencia a los sistemas nacionales existentes de cualificación, o bien vinculado a un sector o profesión concretos. El aspecto formativo, no obstante, ha revelado corresponder a la preocupación general. No bajo la forma de sistemas supranacionales amplios, sino como herramienta práctica para empresarios y trabajadores individuales. La apertura a iniciativas procedentes de una amplia gama de interesados, cuestiones y metodologías se ha iniciado a escala institucional "básica", en la que predominan claramente las cuestiones y materias formativas. Para decirlo de otra manera, la actividad de los proyectos comunitarios ilustra las prioridades de las empresas y de los sectores, y no las prioridades de los ministerios nacionales.

¿Qué es lo que ha provocado la aparición casi simultánea de todas estas iniciativas en casi todos los países europeos? Para responder necesitamos examinar brevemente objetivos, opciones y desafíos políticos e institucionales. Expone-mos a continuación tres aspectos.

El rediseño de la educación y la formación; el tema de la formación permanente

La creación de un sistema de formación permanente requiere prestar una mayor atención a las relaciones entre las dife-

rentes formas que adopta el aprendizaje en los diferentes ámbitos formativos y las diferentes etapas vitales de una persona. Mientras que el sistema regular se encuentra aún muy centrado en la educación y la formación iniciales, un sistema de formación permanente deberá afrontar el desafío de vincular entre sí a una variedad de ámbitos formativos tanto formales como informales. Ello resulta necesario tanto para satisfacer la necesidad individual de renovar continua y variadamente conocimientos como para responder a las necesidades empresariales de disponer de una amplia paleta de conocimientos y competencias, una especie de reserva de conocimientos que le permitan afrontar lo impredecible. La cuestión de la detección, la evaluación y el reconocimiento de competencias también resulta crucial: las competencias deben hacerse visibles si se pretende su plena integración en dicha estrategia de cariz amplio para la reproducción y renovación de conocimientos.

Las cualificaciones clave

Aun cuando se traten normalmente de manera separada, la cuestión de la definición, detección y desarrollo de cualificaciones clave (Kämäräinen, 1999) o transversales y la del problema de cómo evaluar los aprendizajes informales se encuentran estrechamente emparentadas. En nuestra opinión, estos dos debates reflejan diferentes aspectos del mismo tema: en ambos casos podemos observar una creciente atención hacia los requisitos formativos y de conocimientos dentro de una sociedad que se caracteriza por una evolución organizativa y tecnológica sin precedentes. Las metodologías y sistemas para la detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes informales pueden considerarse como una colección de herramientas prácticas que permiten visualizar y reforzar las cualificaciones clave. Con todo, los términos "aprendizaje no formal" o "aprendizaje informal" no ayudan demasiado al respecto. La fórmula de "aprendizaje no formal" constituye un concepto "negativo" puesto que niega otra definición. Apenas proporciona indicaciones positivas sobre contenidos, perfiles o calidades. Con todo, este concepto es importante porque atrae la atención sobre la gran variedad de ámbitos y formas de aprendizaje exteriores a

"Aun cuando se traten normalmente de manera separada, la cuestión de la definición, detección y desarrollo de cualificaciones clave (...) o transversales y la del problema de cómo evaluar los aprendizajes informales se encuentran estrechamente emparentadas. (...), estos dos debates reflejan diferentes aspectos del mismo tema"



“La multiplicidad de procesos y contextos del aprendizaje hace difícil lograr un tipo de fiabilidad similar al de las pruebas estandarizadas (por ejemplo, los tests de respuestas múltiples). La cuestión es cómo buscar la fiabilidad (y qué tipo específico de fiabilidad) en este nuevo ámbito. La fiabilidad debe perseguirse a través de una transparencia óptima del proceso evaluativo (niveles, procedimientos, etc.).”

“El carácter sumamente contextual y sumamente tácito de los aprendizajes informales complica la pretensión de validez en las evaluaciones. El peligro de medir algo distinto a lo previsto es grande. Lo principal es evitar una imagen distorsionada del candidato y del ámbito de formación, y aspirar a la autenticidad”.

los sistemas regulares de enseñanza y formación. Así pues, una relación más estrecha con el tema de las cualificaciones clave podría resultar útil y dar una dirección más precisa al análisis. La vinculación de los ámbitos del aprendizaje formal e informal puede considerarse como una forma de realizar y materializar los objetivos que se manifiestan en el campo de las cualificaciones clave.

Soluciones en busca de problemas; ¿la oferta manda?

Solo en algunos pocos casos podemos afirmar que la evolución de las metodologías de medición y evaluación está orientada a la demanda, esto es, impulsada de abajo hacia arriba. Analizando la segunda mitad de la década del 90, periodo en que esta tendencia cobró dinamismo y energía, vemos que la existencia de programas como Adapt y Leonardo da Vinci a escala europea y sectorial han contribuido a configurar y modificar la tarea de la evaluación. Su oferta de “dinero fresco” para un limitado grupo de prioridades específicas ha inspirado a numerosas instituciones a participar en el desarrollo de instrumentos y herramientas evaluadoras. Aun cuando los resultados de todos estos proyectos tengan una calidad muy diversa, su efecto a largo plazo sobre organizaciones e instituciones participantes no debe subestimarse. El próximo futuro mostrará si este movimiento impulsado por la oferta encuentra usuarios, por ejemplo a escala sectorial o empresarial, que aprecien los esfuerzos desarrollados.

La simple explicación del mayor interés por los aprendizajes no formales no permite apoyar y reforzar los elementos positivos de esta evolución. Conforme a las definiciones teóricas indicadas en la primera parte de este texto, podemos agrupar las futuras tareas entre las de naturaleza metodológica (cómo medir) y los de naturaleza política/institucional (cómo garantizar su aceptación y legitimación).

Requisitos metodológicos

¿Qué funciones deberán cumplir las nuevas metodologías (y sistemas institucionales) para la detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes informales? Como anteriormente hemos indi-

cado, habrá que partir de las lecciones aprendidas en la formación y enseñanza formales, aun cuando no sea posible hacer una transferencia directa de ellas. Por otra parte, sí deberá quedar convenientemente reflejada en las metodologías la mayor diversidad y complejidad de los aprendizajes no formales. ¿Se trata de un papel formativo, de utilización de estos instrumentos y herramientas para orientar los procesos de aprendizaje individual o empresarial, o se trata de un papel sumativo y más limitado, de simple comprobación del aprendizaje informal para su posible inclusión en el contexto de la enseñanza y formación regulares? El objetivo de las evaluaciones, tanto en el ámbito informal como en el formal, será decisivo para las opciones metodológicas que se tomen, y para el éxito en definitiva de todo el proceso. Para que el desarrollo de metodologías y sistemas se vea coronado por el éxito, dichas funciones deberán definirse claramente y combinarse o separarse de manera constructiva y realista.

La multiplicidad de procesos y contextos del aprendizaje hace difícil lograr un tipo de fiabilidad similar al de las pruebas estandarizadas (por ejemplo, los tests de respuestas múltiples). La cuestión es cómo buscar la fiabilidad (y qué tipo específico de fiabilidad) en este nuevo ámbito. La fiabilidad debe perseguirse a través de una transparencia óptima del proceso evaluativo (niveles, procedimientos, etc.). Y la fiabilidad puede apoyarse también estableciendo prácticas sistemáticas y transparentes de garantía de la calidad a todos los niveles y para todas las funciones.

El carácter sumamente contextual y sumamente tácito de los aprendizajes informales complica la pretensión de validez en las evaluaciones. El peligro de medir algo distinto a lo previsto es grande. Lo principal es evitar una imagen distorsionada del candidato y del ámbito de formación, y aspirar a la autenticidad. Las metodologías deberán reflejar la complejidad de la tarea; deberán ser capaces de captar los elementos individual y contextualmente específicos.

La cuestión de los puntos de referencia (“niveles”) constituye una materia fundamental para la evaluación de los aprendi-



zajes tanto formales como informales. Si bien en el contexto de la evaluación de aprendizajes informales (debido a la diversidad de competencias que estos implican) no se plantea seriamente la referencia a determinadas normas de rendimiento (de un grupo o población), la referencia a criterios o a ámbitos concretos sí constituye un elemento básico. La definición de límites para los ámbitos de competencias (su alcance y contenidos), y de las formas que pueden adoptar las competencias en dichos ámbitos, tiene una importancia crucial. Cuanto mayor sea el ámbito, más difícil resultará diseñar auténticos sistemas de evaluación. Ello nos reconduce por diversos caminos a la cuestión de las funciones que el sistema ha de cumplir: ¿deseamos mejorar los procesos de aprendizaje, o deseamos certificar éstos (títulos de algún tipo)? Ambos propósitos son tan legítimos como útiles. Pero la adopción de puntos de referencia diferirá considerablemente en función del propósito elegido.

Requisitos políticos e institucionales

Una vez satisfecho el primer requisito metodológico, es decir, contestada la cuestión del objetivo y la función que el reconocimiento de competencias debe cumplir (véase lo anterior), la implementación institucional y política de un sistema evaluador puede llevarse a cabo empleando dos estrategias principales: una centrada en el “diseño institucional” y la otra en el “aprendizaje mutuo”.

El diseño institucional: si la certificación de los aprendizajes no formales debe tener una categoría similar a los certificados que se expiden para la enseñanza y formación regulares, será necesario cumplir algunos criterios básicos. Antes de nada, los interesados deberán participar en la creación y funcionamiento de los sistemas de este tipo. Dado que los sistemas para reconocimiento de aprendizajes informales tendrán un efecto directo

sobre la estipulación de salarios y la distribución de empleos y puestos en el mercado de trabajo, es evidente que el asunto precisa un equilibrio de intereses. Aun cuando hasta ahora no se haya insistido mucho en ello, la cuestión de quién debe participar y qué opiniones deben tomarse en cuenta tendrá una importancia decisiva en el próximo futuro. En segundo lugar, es necesario alimentar todo el proceso con informaciones relevantes: dado el carácter representativo del mismo, la definición y articulación de normas y puntos de referencia requerirá en particular disponer de informaciones suficientes y equilibradas. En tercer lugar, la transparencia de estructuras y procedimientos será también de gran importancia. Entra en lo posible crear estructuras donde la división de funciones (fijación de normas, evaluaciones, recursos, control de calidad) se encuentre claramente definida y expuesta; la transparencia de los procedimientos será absolutamente obligatoria si se aspira a lograr una aceptación y legitimidad para los mismos. Investigadores y políticos deberán dedicar su atención a todas estas materias en un futuro próximo.

Debe perseguirse y fomentarse el aprendizaje mutuo entre proyectos, instituciones y países. Son ya considerables las ocasiones prácticas en que se aprende mutuamente a diversas escalas. Pero, como ya hemos expuesto en este informe - especialmente al hablar de las actividades comunitarias -, el potencial de aprendizaje mutuo supera con mucho al que hoy tiene lugar. En la creación de estos mecanismos de aprendizaje deben reflejarse los diversos objetivos y funciones que se pretende alcanzar con ellos. Por último, es muy necesario incrementar la coordinación y apoyar actividades, tanto a escala europea como nacional, destinadas a rentabilizar las experiencias obtenidas con los numerosos proyectos, programas y reformas institucionales actualmente en desarrollo.

(...) “si la certificación de los aprendizajes no formales debe tener una categoría similar a los certificados que se expiden para la enseñanza y formación regulares, será necesario cumplir algunos criterios básicos. (...) los interesados deberán participar en la creación y funcionamiento de los sistemas de este tipo. (...) es necesario alimentar todo el proceso con informaciones relevantes [y], la transparencia de estructuras y procedimientos será también de gran importancia. Entra en lo posible crear estructuras donde la división de funciones (fijación de normas, evaluaciones, recursos, control de calidad) se encuentre claramente definida y expuesta; la transparencia de los procedimientos será absolutamente obligatoria si se aspira a lograr una aceptación y legitimidad para los mismos.”



Referencias bibliográficas

- Airasian, P.W.**, Classroom assessment, McGraw Hill, 1991, Nueva York
- Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.J. and Kratwohl, D.R.**, Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain, David McCay, 1956, Nueva York
- Bjørnåvold, J.**, La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías, en Formación Profesional; Revista Europea, no.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo
- Bjørnåvold, J.**, ¿Una cuestión fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad, en Formación Profesional; Revista Europea, no.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo
- Bjørnåvold, J.**, Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy, en Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Vocational education and training - the European research field, background report II, pp.216-232, EUR-OP, 1998, Luxemburgo,
- Black, P.**, Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing, Falmer Press, 1998, Londres
- Broekhoven, S. and Herwijnen, A.**, EVK versus EVC? Assessment of non-formal learning in the Dutch private sector, Thesis Educational Sciences, Universidad de Nijmegen, 1999, Nijmegen
- Carneiro, R. and Conceição, P.**, Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting industrial development patterns in the Portuguese industry, texto no definitivo, sin publicar, Lisboa y Austin, Texas
- Colardyn, D.**, Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers, conference paper, French assembly of chambers of commerce and industry, 1999, París
- Cullen, J., and Jones**, State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences through automated cards, The Tavistock Institute, 1997, Londres
- Dehnbostel, P., Markert, W., Novak H.**, (editores), Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept, Kieser Verlag 1999, Neusäss
- Department for education and employment (DFEE)**, A study to improve the operation of accreditation of prior learning (APL) in the NVQ/SVQ system, internal working document, 1997, Sheffield
- Drexel, I.**, Die bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in Kompetenzentwicklung '97, Waxmann, 1997, Berlin
- Engeström, Y.**, Learning by expanding, Orienta-Konsultit OY, Helsinki, 1987
- Engeström, Y.**, Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practise, in Chaiklin, S. and Lave, J., Understanding practise, perspectives on activity and context, Cambridge University Press, 1993, Cambridge
- Engeström, Y.**, Training for change: New approach to institution and learning in working life, Oficina Internacional del Trabajo, 1994, Ginebra
- Eraut, M.**, The assessment of NVQs, Universidad de Sussex, 1996, Sussex
- Eriksen, E.O.**, Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis. Tano, Bergen, 1995
- Eriksen, E.O., and Weigard, J.**, Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Fagbokforlaget, Bergen, 1999
- European Accreditation of Certification (EAC)**, Guidelines on the application of European Norm 45013, EAC Secretariat, 1995, Borås, Suecia
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Perker, H., and Ward, C.**, Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience, EUR-OP, 1994, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Collingro, P., Heitmann, G., and Schild, H.**, Identifizierung, bewertung und anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen - Deutschland, EUR-OP, 1997, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Feutrie, M.**, Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, France, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Lambkin, A. and Kerr, D.**, Accreditation of prior learning - Ireland, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Bjørnåvold, J.**, Identification and validation of prior and non-formal learning, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Di Fransesco, G.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Italy, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Nielsen, S.P.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Denmark, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Vanheerswyng-hels, A.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning. The case of Belgium, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Mayer, K., Jerome, G. and Lassnigg, L.**, Identifizierung, bewertung und anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozesse- Austria, **unpublished working document**, Salónica, 1999



Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Forssen, L. and Petersson, B., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Sweden, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Portugal, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Pape, A., Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Turner, C., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Greece, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Scottish Qualifications Authority (SQA), Identification, assessment and recognition of non-formal learning – United Kingdom, EUR-OP, 1998, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Castillo, J.J., Pumarino, A., Santos, M., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Spain, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Haltia, P., Puustelli, P., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Finland, (se publicará en el 2000), EUR-OP, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Klarus, R. and Nieskens, M., Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Comisión Europea, *Libro Blanco, Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, 1995, Bruselas

Comisión Europea, A European skills accreditation system, internal information memorandum, 1996, Bruselas

Comisión Europea, *Mise en œuvre du Livre blanc 'Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*, report to the Commission, 10.1.2000, Bruselas

Guildford Educational Services Ltd., Evaluation of objective one pilot projects, report to the European Commission, 1999, Guildford

Haltia, P. and Hämäläinen, V., Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyyskysien määrittely ja tuottamaisen yhteydet, Universidad de Turku, 1999, Turku

ISFOL, Angeli, F., Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro, 1998, Milán

Kämäräinen, P., Key Qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curriculum development for vocational education and training, IVETA '99 conference, 1999, Sydney

Klarus, R., Competencies erkennen, CINOP, 1998, 's-Hertogenosch

Lave, J., and Wenger, E., Situated learning; Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, 1991, Cambridge

Mebaut, P., Le diplôme, une norme multivalent, in Möbus, M. and Verdier, E., Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, L'Harmattan, 1997, París

Merle, V., La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? En *Formación Profesional; Revista Europea* No.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo

Mertens, D., Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, study for Council of Europe, 1972, Erlangen

Molander, B., Kunskap i handling, Daidalos, Goteburgo, 1993

OCDE, *Reviews of national policies for education*, Austria, París, 1995

Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional (Leonardo da Vinci), 94/819/EC

Diario Oficial de las Comunidades Europeas, convocatoria, Programa Leonardo da Vinci 1996, DO no.60/61, 29.2.1996

Polanyi, M., *The tacit dimension*, Nueva York, 1967

Polanyi, M., *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge, Londres, 1958/1998.

Popham, W.J., *Educational evaluation*, Allyn and Bacon, 1993, Boston

Simon, H., The structure of ill structured problems, in *Artificial Intelligence* no. 4, 1973, pp. 181-201, New-Holland Publishing Company

Skule, S., and Reichborn, A.N., *Laerende Arbeid. En kartlegging av laerevilkår i norsk arbeidsliv*. FAFO, Oslo, 2000

Tjänstmännens centralorganisation (TCO), *Värderat vetande, validering av kompetens – att bedöma och erkänna kunnande*, 1999, Estocolmo

Undervisningsministeriet, *Adult learning in Denmark*, 1997, Copenhagen

Utbildningsdepartementet, *Validering av utländsk yrkeskompetens, Statens offentliga utredningar* 1998:165, Estocolmo

Wolf, A., *Competence-based assessment*, Open University Press, 1995, Londres



Ben Hövels
ITS, Países Bajos



Luces y sombras de la ‘cualificación inicial’: hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano

La cualificación básica (“inicial”) para todo ciudadano ha constituido ya durante una época en los Países Bajos uno de los principios políticos clave. Se trata en resumidas cuentas de conseguir que el máximo número posible de personas obtengan las competencias mínimas para acceder al mercado de trabajo y mantenerse dentro de él. El esfuerzo político efectuado en favor de esta cualificación inicial para todo ciudadano ha surtido, y continúa surtiendo, un efecto catalizador innegable en los últimos años. Pero también podría suceder que la idea se esté interpretando con demasiada rigidez. Este artículo intenta efectuar un primer balance, analizando el valor y la relevancia de la cualificación inicial generalizada en el contexto actual.

Introducción

La cualificación básica (“inicial”) para todo ciudadano ha constituido durante una época en los Países Bajos uno de los principios políticos clave de la ofensiva por la cualificación dirigida por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Ello ha repercutido sobre diversos campos políticos en los tiempos recientes. Algunos ejemplos son la política en el campo de los abandonos prematuros de la escuela, el índice de rendimiento interno de la enseñanza profesional secundaria, la asociación entre la educación y el mercado de trabajo, y la formación de personas tanto contratadas como en búsqueda de empleo. El nivel 2 de la estructura nacional de cualificaciones de FP se ha utilizado en principio como punto de referencia. Se trata en resumidas cuentas de impartir al máximo número posible de personas las competencias mínimas que capacitan para acceder al mercado de trabajo y mantenerse dentro de él.

El esfuerzo político efectuado a favor de esta cualificación inicial para todo ciudadano ha surtido, y continúa surtiendo, un efecto catalizador innegable en los últimos años. Pero también podría suceder que la idea se esté interpretando con demasiada rigidez, sea demasiado exclusiva y, en consecuencia, provoque malentendidos, equiparando por ejemplo la carencia de una cualificación inicial con el abandono prematuro de la escuela.

Este artículo intenta efectuar un primer balance, analizando el valor y la relevancia de la cualificación inicial generalizada en el contexto actual.

A fin de situar el análisis, realizaremos previamente una valoración de antecedentes y responsabilidades. Debatiremos a continuación los argumentos a favor y en contra de aceptar rígidamente el proyecto de una cualificación inicial para todo ciudadano, y formularemos por último conclusiones para actualizar la política actual.

Antecedentes y proyecto

Ya en el curso de la ‘Reflexión Abierta Wagner’ (Open Overleg Wagner) de 1984 se convino que el gobierno, los agentes sociales y el sistema educativo debían adoptar la responsabilidad conjunta de que todos los jóvenes de Países Bajos tuvieran ocasión de obtener una cualificación profesional de un nivel equivalente al “artesano en ciernes”. La razón estribaba en la relevancia que la Comisión Wagner adjudicaba al nivel de cualificación (profesional) de la población activa como factor para revitalizar la economía, atraer el empleo y reducir el desempleo (juvenil). No por casualidad la Comisión Wagner formulaba sus recomendaciones en la misma época del hoy repudiado ‘Convenio de Wassenaar’ entre los principales agentes sociales (1982).

Fue la Comisión Rauwenhoff quien en 1990 propuso por primera vez adoptar expresamente la ‘cualificación inicial para todos’ como objetivo político. Definió asimismo el criterio decisivo con la suficiente claridad: impartir una cualificación comparable a la del nivel final de la formación de aprendices primaria (actualmente el nivel 2 de la estructura nacional



de cualificaciones profesionales). La comisión recomendaba establecer una cualificación inicial o básica para todos (alumnos que abandonan prematuramente la escuela, personas empleadas o en búsqueda de empleo) como prioridad política absoluta para mejorar los vínculos entre la educación y el mercado de trabajo. Si bien los motivos de naturaleza económica parecían predominar en la recomendación, propugnados parcialmente por organizaciones internacionales como la OCDE, la propuesta albergaba dos perspectivas explícitas: el lado de la demanda y el lado de la oferta del mercado de trabajo - dicho específicamente, la necesidad de cualificaciones de empresas o instituciones y la de los (potenciales) alumnos. La comisión formulaba ambos polos como 'Una participación más igualitaria en la formación, expresada en todos los casos por una oferta continua para estimular a una cualificación inicial particular con la que toda persona pueda acceder al mundo del trabajo y continuar aprendiendo una vez en él.'

La recomendación de la Comisión Rauwenhoff tenía un sólido fundamento: por una parte, la evolución observada en el mercado de trabajo y en su organización (recualificación, flexibilización, individualización, etc.), y por otra la evolución sociocultural (objetivos político-culturales, participación en la sociedad, integración social, etc.).

La solidez del fundamento pudo apreciarse también en el hecho de que la recomendación Rauwenhoff de implantar una 'cualificación inicial para todos' se adoptase casi por unanimidad en los círculos políticos, aceptándose también como nivel conveniente el nivel final de la formación de aprendices primaria. Ello quedó plasmado entre otras cosas en el acuerdo promovido por la Comisión Rauwenhoff entre el gobierno y los agentes sociales (1991) con la enseñanza profesional secundaria (representada aún por entonces por el 'VBVE' (1991)) y los organismos nacionales de FP (1993). El grado de apoyo entre las partes interesadas era elevado, y también su compromiso de contribuir en todo lo que pudieran a la realización de este objetivo político.

Una demostración, entre otras, de que este compromiso aún rige es la recomenda-

ción STAR sobre 'Formación permanente en el trabajo' (junio 1998), con la que esta fundación resalta una vez más la importancia de una 'cualificación básica', como denomina a la cualificación inicial. El gobierno holandés ha confirmado expresamente desde entonces su compromiso con esta iniciativa en los documentos políticos 'Un buen arranque inicial' y 'Continuar aprendiendo' (ambos de 1993). También se le menciona en diversos puntos del acuerdo de la coalición gubernamental, y aparece de manera muy explícita en la respuesta del gabinete a la recomendación STAR (diciembre 1998).

Responsabilidades

La 'cualificación inicial para todos' es un proyecto político ya firmemente anclado en los últimos años entre los responsables del ámbito formativo, aun cuando en repetidas ocasiones se ha cuestionado la viabilidad de ese 'para todos'.

Tal cuestionamiento parece parcialmente justificado, pues se basa en la realidad de lo que resulta genuinamente inalcanzable. En un estudio de síntesis para el (por entonces) Consejo para la Educación de Adultos (RVE), se expone claramente que no es realista asumir la consecución de una cualificación inicial en sentido estricto para todos (Hövels, 1993), dado que dicho objetivo entra dentro de la denominada categoría 'imposible'. No obstante, el mismo estudio resalta que es fácil subestimar el tamaño del grupo para el que sí sería realista lograr una cualificación inicial. Es posible lograr más de lo que muchas veces se espera, como muestran los ejemplos prácticos, si bien aportando el esfuerzo respectivo y suponiendo las condiciones adecuadas.

Las dudas sobre la viabilidad de una 'cualificación inicial para todos' parecen en parte injustificadas, y se derivan de una visión deficiente de las posibilidades disponibles, de una insuficiente voluntad de utilizar los instrumentos políticos en todo su potencial, y de una conciencia incompleta del atractivo que la mejora en el nivel de cualificaciones de la población activa supondría para el comercio y la industria, y para la versatilidad de las personas.

(...) "la recomendación Rauwenhoff de implantar 'una cualificación inicial para todos' se adoptó casi por unanimidad en los círculos políticos, así como la equivalencia de ésta con el nivel final de la formación de aprendices primaria."

"La 'cualificación inicial para todos' es un proyecto político ya firmemente anclado en los últimos años entre los responsables del ámbito formativo, aun cuando en repetidas ocasiones se ha cuestionado la viabilidad de ese 'para todos'. Tal cuestionamiento parece parcialmente justificado, pues se basa en la realidad (...)"



“(...) la responsabilidad básica de proporcionar a tantos jóvenes, sobre todo a los fracasados en la escuela, una cualificación inicial incumbe al gobierno, y en particular al Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Los agentes sociales, por su parte, se consideran esencialmente responsables de las personas en situación de empleo, y el Servicio de Empleo (...) sobre todo de las personas en búsqueda de trabajo. (...) Dentro de esta división general de responsabilidades, son muy diversas las opiniones sobre líneas divisorias, y en particular, los contenidos exactos de las responsabilidades conjuntas en las zonas de contacto y de transición.”

“En esencia, los juicios más importantes de los diversos agentes interesados por la cualificación inicial corresponden a tres categorías: relacionados con los contenidos, políticos y estratégicos.”

Con respecto a la responsabilidad legal sobre la cualificación inicial, resulta interesante ante todo observar que la Comisión Rauwenhoff resaltaba que la solución a los problemas de coordinación entre la educación y el mercado de trabajo pasa exclusivamente por mejorar la colaboración entre (todos) los protagonistas implicados. En su respuesta a la recomendación STAR (op. cit.), el gobierno manifestó una vez más que la presencia de responsabilidades diferenciadas no eximía de ‘la necesidad de avanzar juntos y de coordinar actuaciones’. Quedará claro que la responsabilidad básica de proporcionar a tantos jóvenes, sobre todo a los fracasados en la escuela, una cualificación inicial incumbe al gobierno, y en particular al Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Los agentes sociales, por su parte, se consideran esencialmente responsables de las personas en situación de empleo, y el Servicio de Empleo (Arbeidsvoorziening) sobre todo de las personas en búsqueda de trabajo.

Dentro de esta división general de responsabilidades, son muy diversas las opiniones sobre líneas divisorias, y en particular, los contenidos exactos de las responsabilidades conjuntas en las zonas de contacto y de transición. Algunos ejemplos son los debates sobre límites de edades, sobre relaciones ‘co-decisionarias’ en el contexto del BBL, el sistema de formación de aprendices, y sobre los sistemas de costes y financiación que habrían de adoptarse.

El lado luminoso de la cualificación inicial

En esencia, los juicios más importantes de los diversos agentes interesados por la cualificación inicial corresponden a tres categorías: relacionados con los contenidos, políticos y estratégicos.

En cuanto a los contenidos, es cuestión opcional dotar a todo el mundo de un bagaje básico de conocimientos, actitudes y capacidades - es decir, de competencias - con el que puedan salir adelante en una sociedad y un mercado de trabajo caracterizados por su turbulencia (horizontal y vertical), su diferenciación y sus incertidumbres. El debate sobre la

empleabilidad y la formación permanente ha abundado claramente en ello. Los contenidos y el nivel de lo que se define como cualificación inicial constituyen un requisito mínimo para este propósito. Sus efectos civiles, con la concesión básica de títulos o certificados a dicho nivel, consistirán en particular en garantizar la versatilidad en el mercado de trabajo externo hasta el máximo posible. Junto a su aplicación en el mercado de trabajo, y en competencia con ella, existen otras dos aplicaciones de la cualificación inicial: la posibilidad de acceder y de continuar progresando en vías educativas, de formación inicial o continua, y el desarrollo personal o social con capacidades socioculturales.

Por lo que respecta a la responsabilidad estatal de las vías formativas iniciales, ello implica incrementar los accesos y disponibilidad de la educación secundaria profesional, la calidad de la estructura nacional de cualificaciones y los procesos de enseñanza primarios. El criterio será por tanto siempre el de crear un bagaje de competencias que permitan acceder al mercado de trabajo y mantenerse en éste. Una cuestión interesante es la de averiguar si estas competencias básicas orientadas al mercado de trabajo se corresponden con las necesarias desde la perspectiva cívica amplia para integrarse en la sociedad.

Políticamente, podemos señalar dos tipos generales de consideraciones: la primera consiste en los convenios ya acordados previamente con o por otros protagonistas de relevancia, sobre todo en el campo de la formación profesional de adultos, entre organismos nacionales y agentes sociales. Desde el punto de vista de la política y las decisiones políticas, la ‘cualificación inicial para todos’ constituye un punto de referencia importante que genera una base amplia para la intervención, al menos para los responsables a escala nacional. La segunda consideración al respecto, referida específicamente a la responsabilidad del gobierno frente a la formación inicial, es que los considerados responsables pueden con ciertas razones y por diversos trámites devolver la pelota a los demás, y particularmente a quienes reciben y emplean la cualificación dentro de la comunidad empresarial. Las críticas de los agentes sociales al ‘de-



ber' del gobierno tienen ya menos justificación. 'Es cierto que, bajo el sistema generalmente aceptado (división de responsabilidades entre la estructura educativa (FP) y el mercado de trabajo para que la asociación entre ambos funcione correctamente) la comunidad empresarial tendrá mayores razones para participar que antes, a fin de que la aceptación sea real y la utilización del sistema óptima. Las quejas relativas a la falta de una oferta adecuada de cualificaciones en el mercado de trabajo pueden encontrar más de una respuesta como motivo para mantener situaciones indeseables en la institución del empleo: vacantes irremplazables en el mercado de trabajo, utilización no óptima del potencial de cualificaciones o calidad no idónea de la mano de obra' (Droste, 1993). Si las restantes variables permanecen iguales, puede abordarse a la comunidad empresarial sobre el tema de su responsabilidad al respecto, por ejemplo en lo referente a la contratación activa de personas sin cualificaciones, mientras las empresas continúen sin ofrecer vías apropiadas de cualificación como compensación.

Estratégicamente, relativizar la importancia de una 'cualificación inicial para todos' comporta el riesgo de que los protagonistas relevantes (instituciones educativas, comunidad empresarial, organismos nacionales y los propios jóvenes) no rindan lo necesario, lo que implica el peligro de que grandes grupos caigan fácil e innecesariamente en niveles de cualificación inferiores al de la cualificación inicial o no se cualifiquen en absoluto. Por contra, una definición estricta de la idea de cualificación inicial garantiza la necesaria transparencia y claridad, para evitar o al menos reconocer como tales las 'áreas de sombras'.

Dicho positivamente, puede resaltarse la importancia de utilizar al máximo las opciones disponibles para ayudar a la gente en todo lo posible a conseguir una cualificación inicial, y de utilizar óptimamente los instrumentos disponibles para ese fin. Ello se aplica a mecanismos iniciales o postiniciales, como la organización del servicio de empleo, los acuerdos formativos en los convenios laborales y los fondos para I+D, las iniciativas como la de 'inversión en personas', etcétera.

Las "sombras" de la cualificación inicial

El planteamiento hace algunos años de la cualificación inicial como objetivo político explicitado y bien definido ha surtido sin lugar a dudas un efecto catalizador para los esfuerzos destinados a la parte inferior de nuestro edificio educativo y del empleo. Resulta difícil determinar con exactitud su difusión. Puede afirmarse que su efecto global en términos puramente cuantitativos quizás no haya sido realmente crucial (numerosos grupos habrían alcanzado el nivel de esta cualificación inicial aún sin esta política expresa). Pero se ha producido una auténtica mejora entre grupos fundamentales situados en las categorías más vulnerables. Ello es cierto sobre todo en comparación con la situación antes de la Ley de la Educación de Adultos y la Formación Profesional (WEB), cuando estos grupos terminaban en la zona de 'sombras' y con escasas perspectivas (por ejemplo la educación informal y a jornada parcial para adultos jóvenes ('vormingwerk') y la O&S). Además, es necesario mencionar los efectos secundarios sobre las políticas generales de otros protagonistas importantes diferentes al gobierno, como los esfuerzos de los agentes sociales a nivel central en favor de acuerdos formativos dentro de los convenios laborales y la política de fondos para I+D.

Una vez planteados estos fundamentos, parece llegado el momento de revisar hasta qué punto es necesario adherirse rígidamente a esta política de una cualificación inicial para todos.

Por una parte, esta revisión se apoya en la aparición de nuevas ideas que desplazan la tendencia desde la educación y formación hacia el aprendizaje, en el sentido amplio del término. Además, se acepta cada vez más que la formación no es prerrogativa de ciertas etapas delimitadas de la vida. En otras palabras, no sólo están cambiando las ideas sobre mecanismos, diseño y ubicación de la educación/formación/aprendizaje, sino también - en parte por efecto del conjunto cada vez más heterogéneo de participantes - la situación de la formación dentro de la carrera vital.

"El planteamiento hace algunos años de la cualificación inicial como objetivo político explicitado y bien definido ha surtido sin lugar a dudas un efecto catalizador para los esfuerzos destinados a la parte inferior de nuestro edificio educativo y del empleo. Resulta difícil determinar con exactitud su difusión. Puede afirmarse que su efecto global en términos puramente cuantitativos quizás no haya sido realmente crucial (...). Pero se ha producido una auténtica mejora entre grupos fundamentales situados en las categorías más vulnerables."



(...) “un motivo importante para efectuar una revisión intermedia de la cualificación inicial para todos es la mencionada duda sobre la viabilidad y productividad de este proyecto en la práctica.”

(...) “la investigación ha mostrado que los jóvenes sin una cualificación inicial pueden llegar a efectuar un despegue aceptable en el mercado de trabajo, pero no hay datos hasta la fecha que confirmen su posición estable a largo plazo (...).”

Es necesario “...diferenciar, dentro de la categoría de personas sin cualificación inicial, entre quienes “no pueden” y quienes “no quieren”” (...). En función de las diferentes subcategorías de destinatarios, será concebible y deseable una política diferenciada, no sólo en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a sus propias metas. La adhesión rígida a un objetivo uniforme de cualificación inicial para todas estas subcategorías podría tener un efecto estigmatizador y contraproducente, (...).”

Por otro lado, un motivo importante para efectuar una revisión intermedia de la cualificación inicial para todos es la mencionada duda sobre la viabilidad y productividad de este proyecto en la práctica. En el contexto de las nuevas ideas de gestión, “escuchar” a los obstáculos y a los problemas que la práctica plantea cobra más y más importancia para las futuras decisiones estatales.

El gobierno ya ha extraído sus conclusiones de la evidente imposibilidad de implantar una cualificación inicial para todos, o en todo caso de la imposibilidad de lograrlo simultáneamente. Se ha bajado un poco el listón al respecto para determinadas categorías, creando en particular el nivel de “auxiliar” en la estructura nacional de cualificaciones e implantando la “escuela práctica” dentro de la enseñanza secundaria preprofesional (VMBO). Complementariamente, se ha flexibilizado el concepto de la cualificación inicial, aceptando los títulos de la enseñanza secundaria superior general (HAVO) y de la educación preuniversitaria (VWO) también como cualificaciones iniciales. Más recientemente, el equipo de gobierno advirtió ya que no todo ciudadano será capaz de obtener una cualificación inicial. En su respuesta a la recomendación STAR, señala: ‘Debe garantizarse sin embargo que dicho grupo no resulte expulsado automáticamente ni excluido socialmente.’

La práctica muestra, de hecho, que diversas realidades advierten contra una interpretación excesivamente rígida de la política de una cualificación inicial.

En primer lugar, la investigación ha mostrado que los jóvenes sin una cualificación inicial pueden llegar a efectuar un despegue aceptable en el mercado de trabajo, pero no hay datos hasta la fecha que confirmen su posición estable a largo plazo (Eimers, 1995). Otros estudios indican que algunos protagonistas relevantes a escala local o regional no están en absoluto informados ni aprecian el sentido de la cualificación inicial como objetivo político para las personas en búsqueda de empleo. El correspondiente informe de investigación señala: ‘Los organismos de subsidios y mediación de empleos respondieron que no consideraban alcanzable la cualificación inicial para gran parte de su

clientela, y que a menudo no toman ésta como punto de referencia en sus análisis de formación’ (Warmerdam et al., 1998).

Una segunda observación se refiere al compromiso de los agentes sociales a nivel central y las formas de demostrar éste en la práctica. Casi siempre, los protagonistas nacionales se ven forzados a recurrir a sus apoyos, empresas e instituciones individuales, o a las oportunidades de realización que suponen por ejemplo los convenios laborales y los fondos de I+D. Los asociados en convenios colectivos laborales con fondos de I+D desarrollan una política autónoma; además, algunas señales recibidas de la práctica indican que la realización de convenios sectoriales de formación a escala individual de las empresas e instituciones constituye un problema complejo.

Obviamente, la clave está en la autonomía actual de las empresas e instituciones individuales con respecto a sus propias políticas de admisión y contratación, inversión en formación inicial y continua y organización del trabajo. Evidentemente, para quienes ya tienen trabajo y hasta cierto punto también para personas que lo buscan, los impulsos eficaces tendrán que provenir de estas entidades. Parece existir un cierto margen de escepticismo con respecto a la traducción en la práctica, a escala concreta de las empresas e instituciones individuales, de los compromisos adoptados a nivel central y superior.

Una tercera observación se refiere a diferenciar, dentro de la categoría de personas sin cualificación inicial, entre quienes “no pueden” y quienes “no quieren”. Ambas subcategorías son importantes para una política realista de cualificación inicial para todos, y parecen reclamar medidas diferenciadas. Una combinación de ambas dimensiones, que genera los siguientes tipos ideales (Droste y Grönloh, 1993), resulta quizás interesante - y provocadora - al respecto:

- aquellos que ni quieren ni pueden: los ‘reddelozen’ (irrecuperables)
- aquellos que quieren pero no pueden: los ‘radelozen’ (desinformados)
- aquellos que no quieren aunque pueden: los ‘redelozen’ (irracionales)



□ aquellos que quieren y pueden: los ‘redelijken’ (razonables).

En función de las diferentes subcategorías de destinatarios, será concebible y deseable una política diferenciada, no sólo en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a sus propias metas. La adhesión rígida a un objetivo uniforme de cualificación inicial para todas estas subcategorías podría tener un efecto estigmatizador y contraproducente, particularmente ahora que la configuración y aplicación de esta política ha comenzado a llevarse cada vez más a la escala local.

En resumen, podemos afirmar que no sólo debemos cambiar nuestra forma de ver la educación y la formación, con las respectivas consecuencias para los contenidos detallados y la localización de la idea de una cualificación inicial. La práctica emite también señales que obligan (o debieran obligar) a reflexionar a las instancias políticas. Es importante además que éstas intenten reducir al mínimo posible la diferencia entre la política nacional y los deseos y oportunidades reflejados en la práctica real a escala local.

Valoración y conclusiones

Si se valoran luces y sombras de la cualificación inicial para todos, resulta como conclusión que - desde un punto de vista político - es positivo adoptar la idea de una cualificación inicial para todos como punto de referencia, pero renunciando a la vez a una interpretación demasiado rígida de la misma en sentido estricto. El realismo debe imperar sobre la rigidez y sus potenciales consecuencias contraproducentes. Desde el punto de vista de la política, ha de prestarse atención a los dos factores clave siguientes:

En primer lugar, es necesario resaltar que la carencia de una cualificación inicial puede no equivaler obligatoriamente a otros fenómenos sociales, como el abandono escolar prematuro. La formación, incluso aquella abocada a una cualificación inicial, no sólo tiene lugar dentro de las instituciones educativas, y se extiende adicionalmente, también en fun-

ción de las necesidades y opciones de los propios interesados, a diversas etapas vitales. Desde esta óptica, las definiciones de cualificación inicial y de abandono escolar prematuro no están tan unidas como en ocasiones se asume. En otras palabras, frases como ‘por tanto mi sobrino, con sólo el título MAVO, es un abandono escolar prematuro’ resultan un sinsentido, suponiendo que el potencial de desarrollo personal de competencias (profesionales y orientadas al mercado de trabajo) permanezca intacto en esa persona.

En segundo lugar, es necesario prestar importancia a todos los pasos necesarios dentro de la educación inicial y postinicial a fin de garantizar que las personas adquieran el bagaje básico suficiente de competencias, coronado a ser posible por una cualificación formal. Dentro de las vías iniciales, ello implica una función esencial para los contenidos, mecanismos formativos y procesos de orientación, y para las condiciones conducentes a este fin. Para las vías postiniciales, significa optimizar la actividad y las oportunidades disponibles en el Servicio de Empleo y la comunidad empresarial.

En esencia, se trata de crear una base inicial de competencias para el desarrollo (ulterior) de una mano de obra adaptable y su formación permanente, compuesta por capacidades de actuación que combinen adecuadamente los componentes generales con los orientados al trabajo. Como indica la respuesta del gobierno a la recomendación del Consejo Educativo “Een leven lang leren, in het bijzonder in de bve-sector” (“Formación permanente, particularmente en el sector de la formación profesional y la educación de adultos”), el gobierno considera parte de su tarea y de su responsabilidad hacer todo lo que esté en su poder a fin de garantizar a) que todos los ciudadanos se encuentren suficientemente dotados para un buen despegue en el mercado de trabajo, y b) que dicha dotación inicial contenga elementos que permitan desarrollar (ulteriormente) la “mano de obra adaptable”, tanto en el trabajo como en otras esferas existenciales en diversas etapas de la carrera vital. A fin de cuentas, ello implica concretamente una dotación o bagaje de competencias que capacite a las personas para:

(...) “resulta como conclusión que - desde un punto de vista político - es positivo adoptar la idea de una cualificación inicial para todos como punto de referencia, pero renunciando a la vez a una interpretación demasiado rígida de la misma en sentido estricto.”

“En definitiva, todo deberá orientarse hacia la creación de un fundamento para la formación permanente, no sólo desde el punto de vista de la empleabilidad sino asimismo - en términos más generales - desde el de la participación cívica.”



- acceder a un trabajo (remunerado);
- mantenerse dentro del mercado de trabajo;
- formarse - incluso en el trabajo - de manera eficaz y versátil;
- tener conciencia suficiente de los requisitos en rápida mutación de su entorno, y de la propia posición frente a ellos.

En definitiva, todo deberá orientarse hacia la creación de un fundamento para la formación permanente, no sólo desde el punto de vista de la empleabilidad sino asimismo - en términos más generales - desde el de la participación cívica. Las cuestiones fundamentales a este respecto atañen primeramente a la relación entre las competencias para una mano de obra responsable (exponente del factor empleabilidad) y para la plena ciudadanía (exponente del factor participación), y en segundo lugar, algo claramente sometido a la influencia de unos límites cada vez más borrosos entre las vías iniciales y las postiniciales, a la repartición de responsabilidades entre el gobierno, los agentes sociales y los ciudadanos.

La piedra maestra de la cuestión consiste en capacitar al máximo número de personas posible para trabajar y formarse permanentemente en una sociedad y un mercado de trabajo donde las (antiguas) certidumbres están sometidas a un acusado proceso de erosión. Es aquí donde parecen coincidir los intereses de formados, protagonistas del mercado de trabajo y de la sociedad. Trabajar con realismo no equivale a cerrar los ojos ante quienes 'no pueden' o quienes 'no quieren'. Significa además ocuparse estratégicamente de los posibles ámbitos de influencia a diversas escalas (nacional, local), dejando margen donde sea necesario para posibles alternativas. Si se consideran con realismo los efectos civiles de la concesión de titulaciones, el criterio más importante será que el objetivo político de lograr una 'cualificación inicial para todos' no resulte contraproducente para (las oportunidades de desarrollo de) las propias personas o grupos interesados, sino que se convierta más bien en una perspectiva estimulante, que no resulte preciso alcanzar obligatoriamente dentro de los muros escolares ni necesariamente en una etapa vital concreta.

Referencias bibliográficas

Hövels B., (1993): 'Startkwalificatie tussen individu en arbeidsmarkt' [La cualificación inicial, entre las personas y el mercado de trabajo].

Droste J. and Grönloh H., (1993): Startkwalificaties voor iedereen, maar hoe bereik je dat? [Cualificación inicial para todos, pero ...¿cómo lograrlo?].

Eimers (1995): Een vangnet van strohalmen [Un paracaídas de paja], ITS, Nimega).

Warmerdam et al., (1998): Scholing van werkszoekenden (Formación de personas en búsqueda de empleo), VUGA, La Haya).



¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario



Mark Blaug
Universidad
de Exeter

Introducción

Este artículo sobre el problema de los fracasos escolares debe su inspiración al proyecto *Jean Piaget*, un programa piloto llevado a cabo en la región española de Guadalajara durante los años 1995-98 por un grupo de profesores de la Universidad de Alcalá (Madrid), con el objetivo de integrar en el “mundo del trabajo” a un grupo de jóvenes desocupados, de edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. El problema de los fracasos escolares y del paro juvenil es particularmente grave en España, sin dejar de ser por ello un problema importante en toda Europa y en Estados Unidos, y por supuesto en los países del Tercer Mundo de Asia, África y Latinoamérica. De todas formas, la mayor parte de nuestra exposición se referirá a la escolaridad postobligatoria que existe en la Europa Occidental y en Estados Unidos. Para analizar el problema de los fracasos, examinaremos en primer lugar los factores internos escolares generadores de fracasos y abandonos, y en segundo término los remedios existentes para evitar el paro juvenil una vez que dichos alumnos fracasados salen del sistema escolar.

Programas escolares internos

Para comenzar, son necesarias algunas precisiones terminológicas. Los alumnos que salen del sistema educativo en cuanto se les permite legalmente hacerlo - a los 16 años en casi toda Europa y la ma-

yoría de Estados Federales americanos - suelen denominarse “early leavers” (mínimamente escolarizados) en Gran Bretaña o “school drop-outs” (abandonos escolares) en los EEUU; los dos términos sugieren que el hecho de no haber podido acabar la secundaria, recibiendo educación hasta la edad de 18 años y obteniendo el correspondiente certificado de la escuela secundaria (high school) americana, o bien los 2-3 niveles “A” equivalentes a ese grado en Gran Bretaña, es resultado de una decisión individual y por tanto puede explicarse por las características psicológicas o sociológicas del estudiante y de su familia. Y sin embargo, son muchos los fracasados que se ven implícita o explícitamente obligados a abandonar su escuela con 16 años, debido a algún tipo de medida de “encauzamiento”, “decantación o “segregación” del alumnado por su rendimiento, lo que resulta en una expulsión de la escuela si no se aprueba un examen a la edad de 15 o 16 años, o bien en un estigma que desmotiva a los alumnos de escaso rendimiento y les lleva a abandonar la escuela por su propia iniciativa. La calificación de “abandono” descarga claramente la responsabilidad de una escolaridad insuficiente en el alumno, mientras que el término alternativo “push-out” (expulsados) lo hace sobre la estructura institucional de las escuelas; ya el simple uso de uno u otro término genera diferencias en las soluciones adoptadas para remediar el problema de los fracasos escolares (Kelly, 1995).

En la realidad, los fracasados en la escuela suelen constituir un caso mixto de abandono y expulsión, formando lo que

Al afrontar el problema de los fracasos escolares surgen algunos dilemas. Es necesario detectar tempranamente mediante un mecanismo de control al potencial alumno fracasado, pero las propias comprobaciones del rendimiento generan en realidad el problema de los fracasos. Será preciso transformar toda la cultura de la escolaridad. Cuando un alumno abandona la escuela sin titulación, resulta necesario atraerle hacia programas de formación profesional que le permitan obtener certificados de sus competencias. Pero, a su vez, el propio proceso de certificación tiende a suplantarse a los objetivos prácticos de la formación profesional.



“Dicho brevemente, las pruebas del rendimiento, sean cuales sean sus méritos como método para que un maestro compruebe el progreso educativo de sus alumnos, presentan la desagradable consecuencia de dividir al alumnado en las categorías de rendimiento alto y rendimiento bajo, a resultas de lo cual los alumnos de rendimiento bajo comenzarán a desentenderse del proceso educativo (...)”

(...) “recordemos que las notas como baremo de un rendimiento educativo únicamente miden competencias cognitivas, y que las competencias cognitivas no son las que confieren empleabilidad a un alumno.”

podría llamarse un proceso mutuo de rechazo. Como ha mostrado Fine (1990) para el contexto americano, los fracasados que abandonan la escuela a los 16 años han comenzado a desentenderse de ésta 3, 4 o 5 años antes, no asistiendo a las actividades patrocinadas por la escuela, distanciándose cada vez más de otros alumnos con buenos resultados según el criterio de la escuela, y frecuentando en su lugar a otros potenciales fracasados. De hecho, puede muy bien ser que no exista un único momento decisivo para el desinterés por la escuela, ya que el estudiante desinteresado comienza a hacer novillos cada vez con mayor frecuencia, abandonando la escuela y volviendo a ella varias veces, en un proceso que se ha descrito acertadamente como “volatilización”: los estudiantes ni abandonan la escuela ni son expulsados de ella, sino más bien “se volatilizan” (Kelly, 1993).

La primera reflexión importante consiste en que, si queremos hacer algo a favor de los fracasados escolares, hemos de desarrollar un sistema para controlar y prevenir a temprana edad los abandonos o expulsiones a edades posteriores. Si esperamos hasta que tengan 14 o 15 años, podrá ser ya demasiado tarde para reparar los daños. El momento de hacer sonar la señal de alarma será probablemente previo, más bien a los 11 o 12 años.

Una vez llegados a esta conclusión, la mayoría de los educadores comenzarán a recomendar pruebas de lectura, escritura y numeración a la edad de 11 años, e incluso quizás a la de 7 y 9. Pero la demanda de pruebas del rendimiento en fases tempranas de la enseñanza elemental y secundaria genera a su vez otra fuente de fracasos escolares más potente: la insistencia en el rendimiento escolar, medido mediante pruebas normalizadas de conocimientos, es negativa. Cuanto antes se someta a los alumnos a dichas pruebas dentro del sistema escolar, antes aprenderán a distinguir los maestros entre “churras y merinas” en su clase, lo que condicionará inevitablemente el tratamiento que den a los alumnos concretos, e incluso el tono de voz empleado para dirigirse a ellos. En este punto entra en juego un fenómeno psicológico bien conocido, el de la profecía que se cumple por sí misma: si cualquier persona socialmente superior a nosotros nos trata como

si fuéramos estúpidos, lentos o perezosos, será normal que no nos esforcemos por resultar listos, rápidos o trabajadores, y como consecuencia dicho tratamiento queda autojustificado. Dicho brevemente, las pruebas del rendimiento, sean cuales sean sus virtudes como método para que un maestro compruebe el progreso educativo de sus alumnos, presentan la desagradable consecuencia de dividir al alumnado en las categorías de rendimiento alto y rendimiento bajo, a resultas de lo cual los alumnos de rendimiento bajo comienzan a desentenderse del proceso educativo, a no ser que se opongan los remedios necesarios. Pero es que además la oferta normal de clases suplementarias para los alumnos con bajo rendimiento puede exacerbar el problema, cuando sólo sirve para hacer público el fracaso de los alumnos con malos resultados y para difundirlo por toda la escuela. Una de las lecciones que pueden extraerse del famoso Informe Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (Igualdad de oportunidades educativas, 1966), es que el rendimiento educativo individual está tan condicionado por las actitudes y resultados de otros alumnos de la clase como por los maestros, padres o los presupuestos generales de la escuela (véase p.e. Hanushek, 1995).

Así pues, nos encontramos entre Scila y Caribdis, y ante un auténtico dilema: para detectar en edad temprana a potenciales fracasos escolares, debemos someter a los alumnos a pruebas del rendimiento, pero si lo hacemos así estableceremos una discriminación entre ellos, con el efecto probable de ahondar aún más la zanja entre los más facultados y los menos facultados; las pruebas de rendimiento en la escuela son casi siempre receta segura para generar una cierta proporción de abandonos escolares tempranos, y ello dentro de cualquier sistema escolar.

El valor económico de la escolaridad

Antes de debatir una forma posible de escapar del dilema expuesto, recordemos que las notas como baremo de resultados educativos únicamente miden competencias cognitivas, y que las competencias cognitivas no son las que confieren



empleabilidad a un alumno. Si los fracasados en la escuela acaban en el paro, no es porque hayan tenido malas notas en las pruebas escolares de lectonumeración. Una verdad fundamental sobre el valor económico de la educación, pero apenas comprendida a fondo (Blaug, 1987).

La *Taxonomy of Educational Objectives* de Benjamin Bloom (1956), que continúa siendo una auténtica biblia para los reformadores de currículos en todas partes del mundo, hace la extraordinaria aseveración de que los objetivos de todo currículo, en cualquier materia y para cualquier fase educativa, pueden dividirse sin excepción en tres categorías, que son:

- las competencias cognitivas (conocimientos);
- las capacidades sicomotrices; y
- las características fácticas de comportamiento.

Por competencias cognitivas, Bloom entendía la suma de hechos y nociones memorizados y almacenados en la mente de los estudiantes; por capacidades sicomotrices, la destreza manual y la coordinación muscular que el estudiante teóricamente pueda obtener; y por características fácticas de comportamiento, los valores y actitudes que configuran el comportamiento y que el estudiante teóricamente habrá incorporado a su ser al término de un curso. La misma idea había sido formulada mucho antes, y en un idioma mucho más sencillo, por un célebre pensador educativo del siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi afirmó que toda educación configura la mente, la mano o el corazón de un niño, y estas tres haches (*Hirn-Hand-Herz*) se corresponden exactamente con la terminología más compleja de Bloom.

Cuando se señala que la educación tiene un valor económico, que hace a las personas más productivas, son muchos los que piensan inmediatamente en la primera 'H', las competencias cognitivas. Se ha afirmado que es el conocimiento por el trabajador formado de determinados hechos y nociones lo que confiere valor a éste a los ojos de un empresario. Podemos llamar a esta afirmación "la falacia del piloto": para hacer volar un avión, es necesario un piloto, y para volar son tam-

bién necesarias competencias cognitivas (y algunas competencias sicomotrices) que únicamente pueden aprenderse en un curso formativo regular. Pero lo que los empresarios valoran realmente en la mayoría de los trabajadores no es lo que saben, sino cómo se comportan. Lo importante es la tercera 'H', las "características fácticas de comportamiento" señaladas por Bloom, como la puntualidad, atención, responsabilidad, tendencia al rendimiento, colaboración, transigencia, etc. Las competencias cognitivas necesarias para llevar a cabo la mayoría de los empleos en la industria o la agricultura se aprenden por la experiencia, a través de lo que llamamos formación en el empleo. Así pues, la actuación de la educación formal consiste no tanto en formar al trabajador, sino en hacerlo capaz de formarse.

Es un hecho curioso que estas características esenciales del comportamiento, responsables en buena medida del valor económico de la educación, no puedan obtenerse directamente, sino sólo como producto secundario, como "expediente oculto", de un proceso educativo orientado principalmente a las competencias cognitivas. Imaginémosnos una clase sobre puntualidad: no sería imposible, pero sí enormemente tediosa y probablemente ineficaz. Pero la puntualidad está decididamente impulsada por un proceso educativo asociado rígidamente a horarios en todo momento de la jornada escolar. Uno de los problemas mayores para poner en marcha una empresa en un país recientemente industrializado consiste en conseguir que los trabajadores lleguen a tiempo y que avisen al director de la planta de sus ausencias; la falta de puntualidad en la mano de obra puede provocar en un país en vías de desarrollo costes salariales superiores en un 50 % a los de un país desarrollado.

He aquí un ejemplo sencillo y llamativo de este fenómeno general: el valor económico de la educación radica más en el ámbito de los comportamientos que en el ámbito de las competencias cognitivas.

Esta es la razón por la que las notas en las pruebas de secundaria jamás evidencian una relación clara o simplemente sin ambigüedades con la productividad o con el nivel de ingresos registrado para las

(...) "lo que los empresarios valoran realmente en la mayoría de los trabajadores no es lo que saben, sino cómo se comportan. Lo importante (son) las "características fácticas de comportamiento", como la puntualidad, atención, responsabilidad, tendencia al rendimiento, colaboración, transigencia, etc."

"Es un hecho curioso que estas características esenciales del comportamiento, responsables en buena medida del valor económico de la educación, no puedan obtenerse directamente, sino sólo como producto secundario, como "expediente oculto", de un proceso educativo orientado principalmente a las competencias cognitivas."



mismas personas en edad posterior (Levin y Kelley, 1994). La política estatal de los últimos decenios, tanto en EEUU como en UK, ha prestado gran atención a mejorar la economía a través de la educación, impulsando mejores notas en la escuela por pensar que ello incrementará el volumen y la calidad formativa de la mano de obra, lo que a su vez generará un mayor crecimiento económico. Una influyente Comisión Nacional Americana sobre Educación Óptima (*ANC on Educational Excellence*) ha llegado a afirmar que los EEUU son una nación de riesgo (1983), porque no producen un número suficiente de estudiantes con notas altas en comparación con los alumnos de otros sistemas educativos, tales como Japón, Corea, Taiwan, etcétera. Aquí tenemos la falacia de las competencias cognitivas en formato grande. Si pudiera incrementarse el crecimiento económico simplemente mejorando las notas en las pruebas educativas para alumnos de 11, 13 o 16 años, ¡qué fácil sería para cualquier país crecer a discreción!

No pretendo negar que los jóvenes precisen un umbral mínimo de competencias para desempeñar correctamente un empleo. Un amplio análisis estadounidense ha intentado definir este mínimo en cuanto a las competencias de cálculo, lectura y comunicación (Academia Nacional de Ciencias, 1984). Aun cuando la definición sea de naturaleza puramente cualitativa, y no cuantitativa, y por tanto no pueda aplicarse mecánicamente a los diferentes casos de fracaso escolar, los resultados sugieren que los denominados estudiantes de riesgo (esto es, escolares pertenecientes a minorías étnicas o a familias sumamente pobres) tienen una clara probabilidad de no alcanzar dichos mínimos, lo que nos devuelve a la cuestión de las soluciones para ayudar a los fracasados potenciales en la escuela, sin ponerlos en molesta evidencia.

Modificar todo el concepto escolar

Este artículo sugiere que la única manera de ayudar a quienes fracasan en la escuela consiste en cambiar sus valores y actitudes, más que sus notas en las pruebas de conocimientos. De hecho, poner

el acento en las pruebas de rendimiento escolar da como resultado entornos escolares que impulsarán con seguridad valores y actitudes en la dirección equivocada, es decir, hacia la frustración y el desentendimiento. Podemos ir incluso más lejos: todo aquello que divida a los alumnos en la escuela, particularmente con el criterio de sus capacidades cognitivas, tiene garantías de producir automáticamente fracasos escolares. Hasta hace poco tiempo, Gran Bretaña no había examinado formalmente a los niños en la escuela, cosa que ahora se hace en este país a las edades de 7, 11, 13 y 15. Antiguamente, muchas escuelas públicas británicas segregaban a los niños por sus conocimientos en el conjunto de materias (“encauzamiento”) o sólo en algunas de ellas (“decantación”). Muchas escuelas británicas privadas se anuncian como “académicas” o “no académicas”, dependiendo de la insistencia que pongan en acabar la educación secundaria con cualificaciones que confieran al alumno acceso a la enseñanza superior. Este tipo de separación y distribución del alumnado en diferentes tipos educativos producirá fracasos escolares con la misma eficacia que un sistema de comprobaciones del rendimiento.

La única alternativa a las pruebas, al encauzamiento y a la decantación es la escuela secundaria integral (*Comprehensive High School*), en la que se intenta hasta un cierto grado que todos los estudiantes alcancen su máximo nivel de rendimiento, practicando la mínima discriminación posible entre los estudiantes individuales. Se afirma que cuanto más se acerque a este ideal cualquier sistema de secundaria, más se reducirá el problema de los fracasos escolares.

La idea de evitar potenciales fracasos en la escuela no a través de remedios individuales para los fracasados sino transformando toda la cultura escolar puede ejemplificarse perfectamente con los diez años de funcionamiento del *American Accelerated Schools Project* (Proyecto Americano de Escuelas Intensivas). Iniciado en 1986 con dos escuelas piloto en la región de Bahía de San Francisco, este proyecto comprende ahora casi 1.000 escuelas elementales y de secundaria media en más de 40 estados, con fuerte proporción de alumnos de alto riesgo



(Accelerated Schools, 1996-97). En lugar de trasladar a los estudiantes de resultados bajos a clases especiales de apoyo, las *Accelerated Schools* intentan ofrecer a todos actividades didácticas constructivas y prácticas, tradicionalmente reservadas exclusivamente para los alumnos "dotados". Se matricula a los maestros en cursos formativos breves para estimularles a adoptar nuevas estrategias didácticas flexibles e imaginativas que minimicen la formación repetitiva y partan de las propias experiencias vitales de los alumnos, usando métodos de solución de problemas. Se procura además por todos los medios hacer participar a todo el personal docente, a familias y alumnos en la valoración del progreso de la escuela y en su dirección interna. Aun cuando la bibliografía existente sobre el *Accelerated Schools Project* tenga en ocasiones parecido con una homilía, algunas evaluaciones serias de estas "escuelas intensivas" registran claras mejoras en los resultados estudiantiles, aumentos en los índices de asistencia, disminución de la repetición de cursos y una transformación global de la cultura escolar, con costes marginales mínimos de unos 30 \$ USA por estudiante y año (Hopfenberg, W., *et al.*, 1993; McCarthy y Still, 1993; Levin y Chase, 1995; Knight y Stalling, 1995; Levin, 1995; Levin, 1997).

Un reciente programa del gobierno británico, creador de las llamadas Zonas de Acción Educativa - agrupaciones de escuelas problemáticas en regiones de graves carencias sociales y económicas - es un pálido reflejo del *Accelerated Schools Project*, insiste excesivamente en los objetivos lectionuméricos y demasiado poco en la formación de docentes y en la participación de las familias. Sea como sea, modelos similares al de estas escuelas secundarias integrales británicas o a las escuelas intensivas americanas constituyen el único remedio eficaz, dentro de la estructura escolar, al problema de los fracasados.

Programas extraescolares

Prácticamente todos los que abandonan la escolaridad sin conseguir aprobarla en los países industrializados pasan al paro, pero el paro juvenil no se compone ex-

clusivamente de fracasados en la escuela; así pues, aunque todos los estudiantes logran acabar la escuela secundaria, seguiría siendo necesario buscar una solución al problema del desempleo juvenil. Por tanto, nos centraremos en lo que sigue en los programas extraescolares necesarios en general para los jóvenes entre 16 y 21-22 años, sin olvidar que una alta proporción de éstos serán fracasados en la escuela.

Primeramente, podríamos utilizar un remedio al paro juvenil que los responsables educativos proponen con frecuencia: aumentar la edad de salida de la escuela. Por norma general, los índices de desempleo juvenil tienden a reducirse en los países industrializados conforme se incrementa el nivel educativo. Esto conduce a la engañosa conclusión de que el desempleo juvenil se debe a una carencia educativa. Si los jóvenes a partir de 16 años están desocupados, ¿no sería lo más evidente resolver el problema obligándoles a permanecer más tiempo en el sistema educativo? Lo mejor de las dos cosas: más educación y menos paro.

Por desgracia, en realidad se trata de lo peor de las dos cosas. En primer lugar, la propuesta fracasa claramente en incrementar la cifra de alumnos que se quedan en la escuela. Por ejemplo, los que hubieran salido de la escuela normalmente con 15 años, cuando la edad de salida se amplía hasta los 16 o bien hacen novillos continuamente - el índice de ausencias entre alumnos de 15 años se incrementó radicalmente en Gran Bretaña cuando en 1967 este país decidió ampliar la edad de salida de 15 a 16 - o bien se "desentienden", es decir, hacen acto de presencia con el cuerpo pero no con la mente. Dicho brevemente, el volumen real de educación no aumenta aunque se obligue a los alumnos reticentes a permanecer "presos" en el sistema educativo. Es aleccionador observar que casi todos los estados federales americanos sólo han aprobado leyes sobre la escolaridad obligatoria a raíz de los índices fácticos de asistencia, básicamente legalizando lo que se había convertido de hecho en un índice de matriculación del 90 o 95 % para una edad (Stigler, 1950). En segundo lugar, aun cuando la medida reduzca marginalmente la tasa de paro entre los jóvenes de 16 años, incrementará inevi-

"Prácticamente todos los que abandonan la escolaridad sin conseguir aprobarla en los países industrializados pasan al paro, pero el paro juvenil no se compone exclusivamente de fracasados en la escuela; en consecuencia, aunque todos los estudiantes logran acabar la escuela secundaria, seguiría siendo necesario buscar una solución al problema del desempleo juvenil."



(...)“(otra opinión) consiste en pensar que la educación impartida está equivocada. Según esta idea, los jóvenes están cada vez más afectados por el paro porque el sistema educativo no logra imprimirles las competencias válidas en el mercado que los empresarios buscan. La solución (...) consistiría en una educación menos académica y libresca, y en una mayor insistencia en la formación técnica y profesional, concebida por lo general como fase de transición entre la educación formal y un empleo a jornada completa. (...) estos programas de FP por sí solos apenas surtirán efecto sobre el desempleo juvenil a no ser que simultáneamente el lado comprador del mercado de trabajo comience a ofrecer nuevos empleos, como resultado de políticas macroeconómicas expansivas.”

tablemente la de los de 17, y luego las de los de 18, 19 etcétera. El desempleo juvenil no puede combatirse simplemente transfiriendo el problema a edades superiores (Jallade, 1985).

Ampliar el periodo educativo es tan sólo una de las soluciones propuestas frecuentemente como remedio al paro juvenil; otra consiste en pensar que la educación impartida está equivocada. Según esta idea, los jóvenes están cada vez más afectados por el paro porque el sistema educativo no logra imprimirles las competencias válidas en el mercado que los empresarios buscan. La solución al paro juvenil, por tanto, consistiría en una educación menos académica y libresca, y en una mayor insistencia en la formación técnica y profesional, concebida por lo general como fase de transición entre la educación formal y un empleo a jornada completa. Los decenios de 1980 y 1990 han sido testigos de toda una gama de programas de FP para el empleo, tanto en los EEUU como en todos los países de la Europa occidental sin excepción.

Para evaluar estos programas es necesario tener en cuenta dos observaciones: primeramente, sean cuales sean las virtudes de una escuela secundaria, siempre habrá alumnos de la escuela media que hayan decidido ya con 15 o 16 años intentar cualificarse para acceder a la enseñanza superior, y otros sin interés alguno en seguir estudiando más allá de los 17 o 18 años; esto es, en la secundaria habrá siempre alumnos de espíritu “académico” y otros de espíritu “profesional”. Aunque lo que en América se denominan “cursos taller” o “proyectos prácticos” formasen parte del programa obligatorio para todos los estudiantes de una escuela secundaria integral, jamás será posible convencer a todos los alumnos de la enseñanza secundaria con espíritu profesional para que permanezcan hasta los 18 años y obtengan el correspondiente certificado de cualificación secundaria. Dicho de otra forma, un buen sistema de enseñanza secundaria incluirá centros de FP de dedicación parcial y de dedicación completa, en los que los estudiantes podrán capacitarse en numerosas cualificaciones formativas. Pero la segunda observación tiene aún mayor importancia: estos programas de FP por sí solos apenas surtirán efecto sobre el desempleo juvenil a no

ser que simultáneamente el lado comprador del mercado de trabajo comience a ofrecer nuevos empleos, como resultado de políticas macroeconómicas expansivas. La formación profesional puede constituir una solución cuando el paro disminuye debido a una demanda agregada positiva de trabajadores, pero no podrá por sí sola resolver el desempleo juvenil. Un reciente estudio británico (Robinson, 1999) ilustra fielmente esta tesis: el índice de paro juvenil en Gran Bretaña en las décadas de 1980 y 1990 ha obedecido más a los ciclos económicos - incrementándose rápidamente en las recesiones y disminuyendo abruptamente en los periodos de recuperación económica - que a toda variación del entorno familiar o de la calidad en la escuela. Todo esto es en realidad doctrina nekeynesiana normal y corriente (Marris, 1996; Modigliani, *et al.*, 1998), pero resulta extraordinario observar hasta qué punto los responsables educativos, demasiado propensos a aceptar la vieja falacia de que con la educación puede arreglarse todo problema, incluyendo el del paro juvenil, pueden llegar a olvidarlo.

La evaluación de la formación externa al empleo

Con independencia del paro juvenil, sería ingenuo esperar mejoras radicales de una enseñanza secundaria profesionalizada o de los programas formales de FP. Recordemos lo antes señalado sobre el valor económico de la educación: la propia distinción entre la enseñanza “académica” y “profesional”, suponiéndose que sólo esta última está orientada a las necesidades del mercado de trabajo, sugiere que gran parte o toda la educación resulta irrelevante desde el punto de vista económico. Pero el “currículo oculto” de las relaciones maestro-alumno en la enseñanza de estilo académico guarda tanta relación con el mundo del trabajo como el currículo explícito de las competencias manuales en el caso de la FP. El hecho, frecuentemente reseñado en las investigaciones, de que pocos trabajadores hacen uso específico de los conocimientos obtenidos en la escuela no sólo indica una especie de monstruoso desfase entre la educación y el trabajo, sino también la función esencial que desempeñan



las características del comportamiento afectivo para el rendimiento en el empleo. Si las personas con titulación académica tienen habitualmente ingresos más altos que aquellas dotadas de conocimientos profesionales de grado cognitivamente equivalente (Robinson, 1999), no es porque sepan más que sus semejantes formados profesionalmente, sino porque los cursos de FP no consiguen imprimir bien en un alumno la tendencia al rendimiento. La verdad es que la mayoría de los empleos en una economía moderna requieren tantas "competencias cognitivas" (conocimientos) y competencias sicomotoras como las que se requieren... ¡para conducir un automóvil! En todo caso, suelen obtenerse, como casi todas las competencias, en el empleo y mediante un proceso de aprendizaje práctico.

A pesar de todos los convincentes argumentos en favor de una FP general y en contra de la especializada, continúa siendo cierto que los que abandonan o resultan expulsados del sistema educativo tienen mayor probabilidad de acceder a una escuela profesional o de participar en programas de FP que de retornar a la enseñanza formal del tipo general. Así pues, los centros de FP postsecundaria seguirán formando parte del panorama educativo. ¿Logran éstos responder a la demanda de ampliar la escolaridad y de conferir a la vez mayor empleabilidad a sus alumnos?

Son numerosos los estudios que han evaluado los efectos de los programas formativos (véase por ejemplo Shackleton, 1995; Ashenfelter y LaLonde, 1996), y no todos prestan la suficiente atención al contexto macroeconómico en el que se enmarca una formación. Hay además enormes diferencias entre la experiencia británica y la estadounidense, lo que en parte se debe a la diversidad de los sistemas educativos en ambos países y por otro lado a la larga tradición de enseñanzas profesionales en las escuelas secundarias de los EEUU en comparación con el legado de una tibia presencia de la enseñanza profesional en la secundaria británica (Williams y Hornsby, 1989).

Los Estados Unidos matriculan a más de la mitad de sus jóvenes de 18 a 24 años en algún tipo de enseñanza terciaria; de dos terceras partes a tres cuartos de to-

dos los estudiantes estadounidenses de secundaria permanecen hasta los 18 años en ella y consiguen el título, lo que casi siempre implica uno o más cursos profesionales, independientemente de si los alumnos se orientan hacia los estudios o hacia el trabajo (Shackleton, 1995). Gran Bretaña matricula cerca de una tercera parte de sus jóvenes de 18 a 24 años en la enseñanza terciaria, y el acceso a la terciaria británica con 18 años no requiere un certificado o título de la escuela secundaria general, como en cualquier otro país del mundo, sino notas altas en 2 o 3 materias de examen, los denominados 'A-levels', lo que supone que la decisión de acceder a un *college* universitario en Gran Bretaña debe tomarse más o menos a la edad de 15 o incluso 14 años. Por decirlo con brevedad, a pesar del masivo incremento a finales del decenio de 1980 en los índices de permanencia educativa por encima de los 16 años, el sistema británico de la secundaria superior continúa ofreciendo un aspecto bastante elitista, lo que - se argumenta - es perfecto para producir titulados de la secundaria descontentos. Así, no resulta sorprendente que tan sólo un 36 % del alumnado entre 16 y 19 años se hayan matriculado en el Reino Unido en la educación postobligatoria a jornada completa en 1997 (*Low Pay Commission*, 1998). Por otra parte, no obstante el enorme número de programas de formación juvenil y proyectos de formación profesional británicos en las últimas dos décadas (por ejemplo, la *Technical and Vocational Education Initiative* - (TVEI) - para alumnos entre 14 y 16 años, el *Certificate of Prevocational Education* - (CPVE) - para los de más de 16, el *Modern Apprenticeship* y el *National Traineeship*), el sistema educativo formal continúa siendo obcecadamente académico y, en general, sigue evaluando a los estudiantes por sus niveles de conocimientos; la enseñanza profesional nunca ha conseguido realmente en Gran Bretaña echar las raíces que tiene en los EEUU.

Una complicación nueva en el decenio de 1990 es la idea del "*workfare*" o protección social a cambio de trabajo, procedente de los EEUU. Se trata de un sistema de protección social por el que los receptores de subsidios sociales físicamente capacitados, como los parados, tienen obligatoriamente que trabajar en

"El hecho, frecuentemente reseñado en las investigaciones, de que pocos trabajadores hacen uso específico de los conocimientos obtenidos en la escuela no sólo indica una especie de monstruoso desfase entre la educación y el trabajo, sino también la función esencial que desempeñan las características del comportamiento afectivo para el rendimiento en el empleo."



empleos comunitarios o emprender un curso específico formativo o educativo, si quieren seguir percibiendo el subsidio social (Burton, 1987). El término "Workfare" (por analogía al de *Welfare*) continúa teniendo connotaciones desagradables en Gran Bretaña, y se evita cuidadosamente en todos los debates sobre la reforma del sistema de protección social. Pero la última iniciativa británica para afrontar el problema del desempleo juvenil, un programa denominado "The New Deal" (Nuevo Trato) para jóvenes de 18 a 24 años, constituye esencialmente un programa de *workfare*, aunque sería más correcto denominarlo "training-fare", puesto que está diseñado para sacar a los jóvenes desocupados del sistema de subsidios sociales y matricularlos en programas formativos, a los que teóricamente sigue un empleo subvencionado, que ofrece al joven una remuneración.

Aún es demasiado pronto para evaluar este programa, puesto en marcha recientemente - en abril de 1998 -, pero a guisa de conclusión podemos indicar ya dos rasgos relevantes para su futura evaluación. El programa se creó en 1998, cuando el índice de paro en Gran Bretaña era aún cercano al 8 %. Desde entonces, este índice ha descendido al 6 %, y parece probable que siga disminuyendo aún más en el próximo año o próximos dos años. Se trata justamente del tipo de situación macroeconómica que hace muy posible el éxito de programas formativos para reducir el desempleo juvenil. Además, aun cuando la enseñanza superior en Gran Bretaña haya experimentado un fuerte incremento en los últimos años, se mantiene el cuello de botella del acceso a la

enseñanza superior, limitado a quienes puedan estudiar intensivamente dos o tres materias entre la edad de 16 y 18 años, y por otra parte cerca del 10 % de los jóvenes de 16 años siguen abandonando el sistema educativo sin ningún tipo de certificado o titulación. Implantar un programa formativo como el *New Deal* sin tomar en cuenta el problema de la secundaria británica, ceñida estrechamente a los exámenes de los *A-level*, supone una vez más adornar con un apéndice profesional un sistema educativo recalcitrantemente académico. De hecho, el actual gobierno laborista británico, con su obsesión por las pruebas de rendimiento no ya sólo en la escuela secundaria sino también en la primaria, y con su insistencia en los cuadros de comparación escolar, que clasifican a las escuelas únicamente por los resultados observados en sus exámenes, está impulsando aún más el elitismo académico.

En resumen, existen dilemas intrínsecos para solucionar el problema del fracaso escolar: es necesario detectar a los potenciales fracasados mediante un mecanismo temprano de control, pero el control efectuado mediante pruebas del rendimiento genera a su vez, de hecho, futuros fracasados; es preciso transformar toda la cultura escolar, si bien ello resulta extraordinariamente difícil; debe captarse a los alumnos que abandonan la escuela sin título mediante programas de formación profesional que les lleven a obtener certificados de competencias, pero ese mismo proceso de certificación tiende a suplantar a los objetivos prácticos de la enseñanza profesional. No existe una respuesta sencilla a ninguno de estos problemas de naturaleza profunda.



Referencias bibliográficas

- Accelerated Schools (1996-97): *Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform*. Sanford, CA: CERAS, 6(1): 1-39.
- Aschenfelter O.C. and LaLonde R.J.** (1996): *The Economics of Training*. Aldershot: Edward Elgar, Vol. II.
- Blaug M.** (1987): *The Economics of Education and the Education of an Economist*. Aldershot: Edward Elgar.
- Burton J.** (1987): *Would Workfare Report?* Buckingham: The Employment Research Centre, University of Buckingham.
- Carnoy M., ed.** (1995): *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier Science, 2ª. ed.
- Fine M.** (1990): *Framing Dropouts: Notes on the Politics of Urban High School*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hanushek F.A.** (1995): "Education Production Functions", en Carnoy: 277-82.
- Jallade J-P.** (1985): "Youth Unemployment and Education", *Economics of Education. Research and Studies*, ed. G. Psacharopoulos. Oxford: Pergamon Press: 166-72.
- Kelly D.M.** (1993): *Last Chance High: How Boys and Girls Drop Out of Alternative Schools*. New Haven, CO: Yale University Press.
- Kelly D.M.** (1995): "School Dropouts", en Carnoy, 1995): 308-13.
- Knight S., Stallings J.** (1993): "The Implementation of the Accelerated School Model in an Urban Elementary School", *No Quick Fix: Rethinking Literacy Programs in American Elementary Schools*, eds. R. Allington and S. Walmsley. Nueva York: Teachers College Press: 1-19.
- Levin H.M.** (1995): "Raising Educational Productivity", Carnoy (1995): 283-91.
- Levin H.M.** (1997): "Raising School Productivity: An X-Efficiency Approach", *Economics of Education Review*, 16(3): 303-11.
- Levin H.M., Chasm G.** (1995): "Thomas Edison Accelerated Elementary School", *Creating New Educational Communities: 94th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, eds. J. Oakes, K.H. Quartz. Chicago: University of Chicago Press: 130-46.
- Levin H.M., Kelly C.** (1994): "Can Education Do It Alone?", *Economics of Education Review*, 13(Z): 97-108.
- Low Pay Commission** (1998): *the National Minimum Wage. First Report*. Londres: Stationery Office (Pub. del Estado), Cm 3976.
- McCarthy J., Still S.** (1993): "Hollibrook Accelerated Elementary School", *Restructuring Schools*, eds. J. Murphy and P. Hallinger. Thousand Oaks, CA: Corwin Press: 63-68.
- Marris R.** (1996): *How to Save the Underclass*. Londres: Macmillan Press.
- Modigliani F., Fitoussi J.-P., Moro B., Snower D., Solow R., Steinherr A., Sylos Labini P.**, (1998): "An Economists' Manifesto on Unemployment in the European Union", *Banco Nazionale del Lavoro Quarterly Review*, Septiembre: 327-61.
- National Academy of Sciences** (1984): *High Schools and the Changing Workplace. Report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace*. Washington, DC: National Academy Press.
- Robinson P.** (1999): "Education, Training and the Youth Labour Market", in P. Robinson, ed., *The State of Working Britain*. Manchester: Manchester University Press: 147-67.
- Shackleton J.R.** (1995): *Training for Employment in Western Europe and the United States*. Aldershot: Edward Elgar.
- Stigler G.J.** (1950): *Employment and Compensation in Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Williams C.G., Hornsby H.H.** (1989): "Vocationalism in U.S. and U.K. High Schools", *Economics of Education Review*, 8(1): 37-47.



**Tomris
Çavdar***

*Lic. Sup.
en Ingeniería
industrial, MBA*



Análisis comparativo de los sistemas de exámenes, evaluación y certificación en Francia, Alemania y Turquía

Este artículo efectúa un análisis comparativo de los sistemas de exámenes, evaluación y certificación en Francia, Alemania y Turquía, con el objetivo de facilitar la comprensión de los mecanismos vigentes en Turquía.

Introducción

La comparación de las prácticas de exámenes, evaluación y certificación tiene por objetivo incrementar la transparencia de los diversos sistemas, ayudando a los responsables de cada país a comprender y apreciar con mayor profundidad los mecanismos de obtención de cualificaciones en los otros países. También resulta necesario elaborar un sistema de garantía de la calidad adaptado a cada uno de los sistemas nacionales, que refleje la función de los diversos protagonistas en el proceso de la formación profesional (FP) tras un análisis detallado de cada uno de los sistemas. Al intentar comparar los sistemas nacionales, se aprecia con todo la necesidad de un marco básico de referencia. El presente estudio comparativo no sólo plantea diferentes variantes de concepción, creación e implantación de los sistemas, sino también - en mayor grado aún - las diferencias en cuanto al acceso a las cualificaciones: condiciones, procedimientos, vías y métodos de obtención. Se fundamenta en el esquema teórico elaborado para valorar los distintos sistemas de exámenes, evaluación y certificación, centrado lógicamente en los sistemas alemán y francés, que consideramos ser los sistemas más próximos e importantes para la mejor comprensión del contexto turco.

Concepción, creación e implantación

Responsabilidad legal

En los sistemas de FP de países de la UE, diversos organismos ejercen la responsabilidad legal definitiva para las diversas vías que confieren titulaciones o certificados profesionales: formación escolar de dedicación completa, formaciones de aprendices, jornada parcial o formación alterna. En Francia, la formación escolar de dedicación completa constituye la vía predominante hacia la titulación o los certificados profesionales, mientras que la formación de aprendices por el sistema dual forma la columna vertebral del sistema de FP alemán.

En general, el protagonista principal suele ser en ambos países el Ministerio de Educación, si bien los agentes sociales desempeñan una función importante, particularmente en Alemania. Los títulos y certificados de FP caen bajo responsabilidad del Ministerio de Educación en Francia, ya que tradicionalmente la facultad de certificación corresponde centralizadamente al mismo. En Alemania, el Instituto Federal de la Formación Profesional (*BIBB*) reúne a los agentes sociales y a especialistas educativos en la labor de fijar y desarrollar acreditaciones de FP. Para la parte laboral del sistema dual, la fun-

* Tomris Çavdar ha trabajado para la Comisión tripartitaria de Niveles Profesionales (Servicios Técnicos y de Investigación) con el objetivo de desarrollar un sistema de niveles profesionales, exámenes y certificación en Turquía



ción de los agentes sociales en las Cámaras de Industria, Comercio y Artesanía comprende asimismo la organización y concesión de acreditaciones. Las organizaciones de los agentes sociales ejercen dicha labor en cumplimiento de un mandato por parte del gobierno.

El sistema turco presenta características de los sistemas francés y alemán, a las que se añade un tercer organismo, el Consejo Superior Educativo para el grado de técnico. Para las profesiones que son responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional (*MEB*), las cualificaciones equivalentes a títulos y certificados profesionales se encuentran bajo control directo del *MEB*, como ocurre en Francia. Para el resto de las profesiones, las cualificaciones son expedidas por la *TESK* (Confederación de Artesanos y Oficiales Turcos), similarmente al caso de Alemania. Estas últimas cualificaciones incluyen los certificados de oficial y contraamaestre (maestro). Todas las demás profesiones y cualificaciones del nivel de técnico, se encuentran bajo el control directo del Consejo Educativo Superior. Sin embargo, algunas evoluciones recientes fomentan la colaboración de los agentes sociales con el Ministerio de Trabajo, especialmente para certificados profesionales no englobados en las formaciones impartidas por el *MEB*.

Gama de cualificaciones ofrecida

En Turquía, al igual que en Francia, es fundamentalmente el Ministerio de Educación quien decide el conjunto de profesiones para las que se expedirán certificados o títulos. Ello significa que para las profesiones impartidas por el Ministerio de Educación, las cualificaciones se obtienen sea a través de cursos escolares de dedicación completa, sea por formación de aprendiz, estando el alumno vinculado a una empresa por un contrato de trabajo. Para las profesiones impartidas por la *TESK*, las cualificaciones se obtienen a través de la formación de aprendices, en el trabajo, y para las profesiones de técnico también a través de cursos escolares de dedicación completa.

Instancias decisorias sobre objetivos, contenidos y evaluación

En Alemania, el Ministerio de Educación en cada uno de los diferentes *Länder* fe-

derales establece la parte escolar del currículo y su evaluación, conforme a las directrices planificadas centralizadamente por el *BIBB*. Existen también Comisiones Consultivas para la FP en cada uno de los *Länder*, para asesorar en el diseño de programas formativos. Francia presenta en términos generales las denominadas Comisiones Consultivas Profesionales, que asesoran al Ministerio de Educación en cuanto a objetivos y contenidos curriculares de los títulos de validez nacional, y definen también el tipo y temario de los exámenes. Con todo, la decisión final recae sobre el Ministerio de Educación.

Aun cuando el sistema de Turquía presente características tanto del sistema francés como del alemán, la situación turca resulta más parecida a la francesa, considerando que el Ministerio de Educación posee un departamento autorizado, similar a las comisiones competentes de Francia, que decide los objetivos, contenidos y tipos de evaluación. Entre sus funciones se cuentan también actualizar los currículos y establecer el tipo de evaluación para todo título obtenido por formación de dedicación completa. Para la formación de aprendices en el trabajo, similarmente a lo que ocurre con las actividades del *BIBB* en Alemania, el *MEB* decide conjuntamente con la *TESK* los objetivos, contenidos y tipos de evaluación. Recientemente se han iniciado contactos destinados a crear una organización tripartitaria (el *MEB* y los agentes sociales) y autónoma para mejorar el sistema turco de FP mediante la implantación de niveles profesionales.

Principios organizativos

Es necesario efectuar una observación inicial antes de determinar si la mayoría de las cualificaciones disponibles se encuentran estructuradas o no dentro de un sistema de "cualificaciones nacionales" o de títulos oficiales, bajo el control directo del Ministerio de Educación Nacional.

Hay cuatro sistemas principales de organización de la evaluación en los 15 Estados Miembros de la UE:

- diseño y realización centralizados
- diseño y realización descentralizados
- sistema mixto
- directrices centralizadas y control de la calidad, con realización centralizada

“Aun cuando el sistema de Turquía presente características tanto del sistema francés como del alemán, la situación turca resulta más parecida a la francesa, considerando que el Ministerio de Educación posee un departamento autorizado, similar a las comisiones competentes de Francia, que decide los objetivos, contenidos y tipos de evaluación. Entre sus funciones se cuentan también actualizar los currículos y establecer el tipo de evaluación para todo título obtenido por formación de dedicación completa..”



“El contenido de los exámenes depende en su mayor parte de los objetivos y el currículo de las cualificaciones, y por tanto del organismo que decide sobre éstos. (...) En Francia, los exámenes se diseñan centralizadamente y se realizan el mismo día a todos los alumnos para los títulos (diplomas) nacionales franceses. En Alemania, cada Land recibe el mandato del gobierno federal de organizar los correspondientes exámenes dentro de sus escuelas, pero son éstas las que designan los comités de exámenes y llevan a cabo la evaluación. (...) coexisten en Turquía una variedad de sistemas de evaluación. Para la formación escolar de dedicación completa, los exámenes tienen lugar en la respectiva escuela que imparte la formación (...) Para las profesiones no impartidas por el MEB, la formación tiene lugar exclusivamente en el puesto de trabajo, y es la Cámara quien lleva a cabo la evaluación. Para la formación de aprendices, una parte esencial de la formación tiene lugar en el puesto de trabajo, y sin embargo las pruebas se realizan en la escuela, bajo responsabilidad de la comisión examinadora..”

En el caso del diseño y realización centralizados, los principios básicos por los que se crean títulos y certificados y la evaluación de los correspondientes cursos se encuentran centralizados bajo control ministerial. Francia presenta un sistema predominantemente centralizado, con sus títulos y certificados diseñados bajo la exclusiva responsabilidad del Ministerio de Educación. En los sistemas de diseño y realización descentralizados, la descentralización suele hacerse extensiva a la evaluación, como es el caso en Alemania. Hay sin embargo diferentes características en los sistemas descentralizados.

En Turquía, la certificación se organiza conforme al sistema de diseño y realización centralizados al igual que en Francia, con una cierta tendencia hacia la descentralización tras la entrada en vigor de la Ley nº 3308 sobre la Formación Profesional y de Aprendices. En las escuelas secundarias profesionales y los centros de formación de aprendices se adopta un método predominantemente centralizado. Los exámenes para estos títulos y certificados profesionales se diseñan bajo la responsabilidad del MEB, quien lleva a cabo la evaluación (para unas 89 profesiones). Para las profesiones no impartidas bajo programas MEB, son los organismos competentes (p.e. la TESK, las Cámaras) quienes tienen el mandato de organizar y realizar los exámenes de evaluación.

Exámenes y examinadores

Diseño de contenidos y de evaluaciones

El contenido de los exámenes depende en su mayor parte de los objetivos y el currículo de las cualificaciones, y por tanto del organismo que decide sobre éstos. Los principios básicos de evaluación para títulos y certificados de FP son responsabilidad de las autoridades correspondientes. En Francia, los exámenes se diseñan centralizadamente y se realizan el mismo día a todos los alumnos para los títulos (diplomas) nacionales franceses. En Alemania, cada Land recibe el mandato del gobierno federal de organizar los correspondientes exámenes dentro de sus es-

cuelas, pero son éstas las que designan los comités de exámenes y llevan a cabo la evaluación. Para los artesanos, son los organismos competentes (es decir, las Cámaras de Comercio e Industria y las de Artesanos) quienes reciben el mandato de organizar y realizar la evaluación.

La autoridad responsable de expedir las titulaciones de FP es quien organiza la evaluación y quien la acredita, por tanto coexisten en Turquía una variedad de sistemas de evaluación. Para la formación escolar de dedicación completa, los exámenes tienen lugar en la respectiva escuela que imparte la formación. Es frecuente que los exámenes adopten la forma de pruebas escritas sobre conocimientos, acompañadas - sobre todo para artesanos - de algunas pruebas prácticas. Para las profesiones no impartidas por el MEB, la formación tiene lugar exclusivamente en el puesto de trabajo, y es la Cámara quien lleva a cabo la evaluación. Para la formación de aprendices, una parte esencial de la formación tiene lugar en el puesto de trabajo, y sin embargo las pruebas se realizan en la escuela, bajo responsabilidad de la comisión examinadora. Esta organización responde a la preocupación de asegurar los niveles de calidad, la igualdad y la corrección

Comprobación de instrumentos y criterios

En países como Alemania, es habitual que un aspirante deba rendir un examen formal por escrito y también una evaluación de rendimiento práctico para una tarea laboral ante evaluadores externos. En otros, como es el caso de Francia, se insiste en los dos componentes de la evaluación - la prueba escrita de conocimientos y la de trabajo práctico -, pero se permite la certificación parcial del elemento práctico considerando que una persona puede tener capacidad suficiente en su propio ámbito profesional aunque sea incapaz de aprobar la prueba escrita. En Turquía, similarmente a Francia y Alemania, están muy extendidos los tests de opción múltiple para la parte teórica de los exámenes. Por otra parte, la evaluación de capacidades prácticas se basa lógicamente en la demostración de éstas, lo que hace precisa una prueba práctica. Se han implantado recientemente algunas medidas para mejorar la calidad de las



Cuadro 1

Títulos y certificados en Turquía correspondientes al nivel 2 europeo: operario cualificado (esquema preliminar)

País	Nombre del título o certificado	Mecanismo de obtención	Tipo del título o certificado	Nivel de responsabilidad	Organización de la evaluación	Edad habitual de obtención del título o certificado
Turquía	Certificado de Oficial del Ministerio de Educación (<i>MEB</i>)	Formación de aprendices	Certificado de validez nacional	<i>MEB</i>	El <i>MEB</i> tiene la responsabilidad global. Se establecen comisiones examinadoras en las escuelas.	16-19
	Certificado de Maestro	Formación de aprendices o dedicación completa+ 1 año de experiencia laboral	Certificado de validez nacional	<i>MEB</i>		18+
Artesanos y oficios tradicionales turcos	Certificado de Oficial de la Confederación de Artesanos (<i>TESK</i>)	Formación en el trabajo	Certificado de validez nacional	Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i>	Las Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i> llevan a cabo los exámenes.	16-19
	Certificado de Maestro	Formación en el trabajo	Certificado de validez nacional	Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i>	Las Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i> llevan a cabo los exámenes.	18+

pruebas escritas y prácticas y para comprobar los criterios utilizados en los exámenes con fines de evaluación.

Principales organismos y otros ministerios

Generalmente, en los Estados Miembros de la UE, particularmente en Francia, la responsabilidad de la certificación reposa tradicionalmente de manera centralizada en la autoridad del Ministerio de Educación. No obstante, los agentes sociales y las comisiones profesionales consultivas que asesoran al Ministerio de Educación sobre objetivos y contenidos curriculares de los títulos nacionales han comenzado recientemente a expedir algunas nuevas acreditaciones. Estos organismos definen asimismo el tipo y el contenido de los exámenes correspondientes, por lo que la decisión final sobre estas cualificaciones reside en el Ministerio de Educación. Por lo general, las cualificaciones obtenidas mediante cursos formativos de carácter específicamente ocupacional dependen del Ministerio de Trabajo.

Estos cursos se financian, organizan y examinan bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo, pero los certificados han de estar acreditados por una Comisión Interministerial de Acreditación, responsabilidad del Ministerio de la Presidencia. Sin embargo, en Francia, el Ministerio de Trabajo suele desempeñar una función secundaria en comparación con las prerrogativas del Ministerio de Educación. Los restantes ministerios sólo cumplen un eventual papel certificador muy específico, limitado a su correspondiente sector ocupacional. En Francia, los certificados obtenidos de esta manera deben someterse aún a un proceso de acreditación posterior.

En Turquía, el *MEB* ocupa claramente una posición privilegiada dentro del proceso certificador, al igual que ocurre en Francia. Establece la estructura organizativa que fija la oferta formativa, sus contenidos y los tipos de evaluación. Otros ministerios de Turquía sólo desempeñan una función muy limitada, y específica para el sector ocupacional concreto, tal como el turismo. No obstante, en la actualidad



“Los agentes sociales (en Turquía) tienen el derecho a intervenir por diversos medios como son las consultas, la colaboración y la negociación (el caso de Francia), y también a través de la cogestión o la gestión directa (caso de Alemania). En el futuro se les pedirá ocupar una función cada vez mayor en el diseño de sistemas apropiados y flexibles de exámenes, evaluación y certificación, ya sea a través de procesos de consulta, participación en los exámenes, acreditación de certificados de FP para sectores específicos, o dentro de su función principal de ofertores del número suficiente de plazas de formación para alumnos jóvenes y adultos.”

los certificados obtenidos a través de esta vía no precisan atravesar un proceso adicional de acreditación. Como ya hemos mencionado antes, Turquía espera crear una organización tripartitaria y autónoma (con participación de los agentes sociales) para acreditar certificados de FP expedidos por otros ministerios o cámaras, especialmente para profesiones no cubiertas por el *MEB* y enseñadas recurriendo a la “formación en el trabajo”.

Cámaras de industria, comercio y artesanía

Organismos competentes de algunos Estados Miembros comunitarios, como las Cámaras de Industria, Comercio y Artesanía, pueden hacerse responsables legalmente de la parte laboral de las cualificaciones obtenidas, como es el caso particular de Alemania. La función de dichos organismos consiste en organizar y expedir títulos y certificados de formación profesional, por disposición del gobierno. Las Cámaras alemanas cumplen además el papel de instancias decisoras, puesto que establecen las profesiones que deben certificarse y presentan propuestas sobre la organización y los contenidos formativos al Ministerio de Educación. También incluyen su firma en los certificados.

En Turquía, al igual que en Alemania, la *TESK* desempeña una función específica en cuanto a la certificación de cualificaciones y competencias para las profesiones artesanales (unas 250), no impartidas por el *MEB*. También participa en la formación de aprendices por experiencia laboral, que conduce a la obtención de cualificaciones artesanales. Para estas formaciones, la *TESK* decide sobre objetivos, contenidos y tipos de evaluación, en estrecha colaboración con el *MEB*. Los principios básicos relativos a las evaluaciones que confieren títulos y cualificaciones de FP son responsabilidad de las cámaras agrupadas en la *TESK*. Los contenidos de pruebas y evaluaciones dependen en buena parte de los objetivos buscados con la cualificación. La evaluación la organiza la propia cámara responsable de ofrecer los certificados de formación. La cámara y los representantes del *MEB* firman por partida doble las acreditaciones. Sin embargo, como se ha mencionado antes, los certificados expe-

didados por la *TESK* no están sometidos en la actualidad a un proceso de acreditación.

Agentes sociales

La participación de los agentes sociales en el sistema de evaluación y certificación y en la configuración de la FP es un elemento esencial para adaptar éstas a los requisitos profesionales y las necesidades de la economía en continua transformación. Por tanto, la FP ofrece un campo accesible para la negociación, la colaboración y los acuerdos entre los agentes sociales, aunque éstos tengan que afrontar determinadas dificultades para conseguir realizarlas.

Los agentes sociales tienen el derecho a intervenir por diversos medios como son las consultas, la colaboración y la negociación (el caso de Francia), y también a través de la cogestión o la gestión directa (caso de Alemania). En el futuro se les pedirá ocupar una función cada vez mayor en el diseño de sistemas apropiados y flexibles de exámenes, evaluación y certificación, ya sea a través de procesos de consulta, participación en los exámenes, acreditación de certificados de FP para sectores específicos, o dentro de su función principal de ofertores del número suficiente de plazas de formación para alumnos jóvenes y adultos.

En Turquía se han desarrollado una serie de proyectos de participación de los agentes sociales en la FP a fin de consolidar el puente existente entre el empleo y los sistemas educativos y formativos, partiendo de un mecanismo de negociación similar al caso francés, pero con el objetivo final de implantar una cogestión o gestión directa al igual que en Alemania. Las reivindicaciones de los agentes sociales surgen de la correspondiente cultura y representaciones sociales. La función de los agentes sociales se considera esencial para que todo el sistema funcione correctamente. Así pues, el diálogo social se ha iniciado en los diversos sectores económicos con características concretas que pueden contribuir al progreso general de la FP. Propuestas recientes integran ya la necesidad de incorporar a los agentes sociales al diseño de los títulos y certificados de FP, y de desarrollar niveles profesionales normativos junto a sistemas de



Cuadro 2

Títulos y certificados en Turquía correspondientes al nivel 3 europeo: técnico (esquema preliminar)

País	Nombre del título o certificado	Mecanismo de obtención	Tipo del título o certificado	Nivel de responsabilidad	Organización de la evaluación	Edad habitual de obtención del título o certificado
Turquía	Título de una Escuela Profesional Superior	Dedicación completa	Certificado de validez nacional	Consejo Superior Educativo	El Consejo Superior Educativo tiene la responsabilidad global.	20+
	Ministerio de Educación (<i>MEB</i>) Certificado de Maestro	Formación de aprendices o dedicación completa + 1 año de experiencia laboral	Certificado de validez nacional	<i>MEB</i>	El <i>MEB</i> tiene la responsabilidad global. Se establecen comisiones examinadoras en las escuelas	18+
	Certificado de Maestro de la Confederación de Artesanos (<i>TESK</i>)	Formación en el trabajo	Certificado de validez nacional	Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i>	Las Cámaras de Artesanía de la <i>TESK</i> llevan a cabo los exámenes.	18+

examen, evaluación, certificación y acreditación.

Acceso a las cualificaciones: condiciones, mecanismos, sistemas y vías de obtención

Existen básicamente dos vías principales para la obtención de cualificaciones: la formación escolar de dedicación completa, como en Francia, y la formación de aprendices dentro de un sistema dual similar al de Alemania.

En Turquía existen los dos tipos de sistemas, el alemán y el francés. El país dispone de escuelas superiores técnicas y profesionales que imparten una enseñanza de dedicación completa conducente a títulos profesionales y de la escuela superior, y también - tras un año de experiencia laboral - a los certificados de maestros artesanos. También hay centros de formación de aprendices que confieren los certificados de oficial y de maestro. Si la formación de dichos centros recibe un complemento, los alumnos titulados por ellos pueden asimismo acceder a los títulos de la escuela profesional superior.

Las instituciones de FP superior también ofrecen en Turquía una enseñanza de dedicación completa para el título de técnico. Como hemos mencionado, la vía de formación de aprendices sigue siendo válida para los certificados de maestro artesano y de oficial, al igual que las escuelas técnicas superiores, para las profesiones impartidas por el *MEB*. Para las profesiones restantes, impartidas bajo responsabilidad de la *TESK*, la formación en el trabajo constituye la vía de acceso a dichas cualificaciones.

Niveles de competencias profesionales

Generalmente, según el sistema de niveles europeos basado en las estructuras de FP, se expiden títulos y certificados para los niveles siguientes: nivel 2 (operario cualificado) (véase el cuadro 1), nivel 3 (técnico) (véase el cuadro 2) y nivel 4 (técnico superior) (véase el cuadro 3).

Los títulos y certificados del nivel 2 (operario cualificado) son las primeras cualificaciones profesionales que se obtienen una vez acabada la enseñanza obli-

“En Turquía existen los dos tipos de sistemas, el alemán y el francés. El país dispone de escuelas superiores técnicas y profesionales que imparten una enseñanza de dedicación completa conducente a títulos profesionales y de la escuela superior, y también - tras un año de experiencia laboral - a los certificados de maestros artesanos. También hay centros de formación de aprendices que confieren los certificados de oficial y de maestro.”



Cuadro 3

Títulos y certificados en Turquía correspondientes al nivel 4 europeo: técnico superior (esquema preliminar)

País	Nombre del título o certificado	Mecanismo de obtención	Tipo del título o certificado	Nivel de responsabilidad	Organización de la evaluación	Edad habitual de obtención del título o certificado
Turquía	Título de una Escuela Profesional Superior	Dedicación completa	Certificado de validez nacional	Consejo Superior Educativo	El Consejo Superior Educativo tiene la responsabilidad global.	20+

gatoria. Tradicionalmente, conducen en directo al mercado de trabajo. Los cursos se llevan a cabo o bien en la escuela secundaria o en centros especiales postobligatorios.

Los títulos del nivel 3 (técnico) son equivalentes a los que se expiden al término de la enseñanza secundaria general. Son parte del segundo ciclo de la educación secundaria, poseen contenidos generales y técnicos, y conducen a la enseñanza superior o bien dan acceso al mercado de trabajo. Los cursos tienen lugar tanto en escuelas como en centros especiales de formación profesional postobligatoria.

Los títulos del nivel 4 (técnico superior) se obtienen a través de una formación de dedicación completa y pueden estudiarse en las escuelas secundarias, en instituciones postobligatorias o en centros de enseñanza superior.

En Turquía se han analizado tanto el sistema de exámenes, evaluación y certificación como los títulos y certificados de FP ofrecidos a fin de posibilitar una comparación de carácter general con los niveles de 2 a 4 del sistema europeo. Los niveles actuales comparables con dicha clasificación son los de oficial, maestro y los correspondientes a los técnicos. Se han comparado también los títulos y certificados expedidos con los que se confieren en la UE a partir del sistema europeo de niveles.

Crterios de selección

La mayoría de las cualificaciones de FP en Francia y Alemania requieren un determinado nivel previo, 10 años de edu-

cación obligatoria a jornada completa, para poder asistir al curso correspondiente que se evaluará. Para acceder al nivel 2 europeo (operario cualificado), el aspirante tiene que disponer de un determinado nivel al término de la enseñanza obligatoria, ya sea en la escuela de dedicación completa o a través de una formación como aprendiz, como sucede también con los niveles europeos 3 (técnico) y 4 (técnico superior) en Alemania. La situación es similar para todas las cualificaciones. Para el nivel de operario cualificado, Francia también dispone de la tradicional formación de aprendices y ofrece esta vía para titularse a dicho nivel. El acceso a los niveles profesionales 3 y 4 puede supeditarse a la posesión por el aspirante de la acreditación adecuada.

En Turquía, el aspirante debe asistir a 8 años de educación obligatoria para acceder a un nivel de oficial o maestro similar a los niveles europeos 2 y 3. El acceso al nivel de maestro y al de técnico puede supeditarse a la posesión por el aspirante de la acreditación y la formación adecuadas.

Para el certificado de oficial (similar al nivel europeo 2 de operario cualificado para algunas profesiones), los aspirantes deben cumplir los siguientes requisitos:

- Haber acabado la formación como aprendiz, con una duración de 3 a 4 años (para las profesiones responsabilidad del *MEB*), o bien
- haber trabajado durante 2 años en la correspondiente profesión (para las profesiones no impartidas por el *MEB*).



Para el certificado de maestro (similar al nivel europeo 2 de operario cualificado y al nivel 3 de técnico en algunas profesiones), los aspirantes deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) haber efectuado la formación como aprendiz, con 3 o 4 años de experiencia laboral (para las profesiones responsabilidad del *MEB*), o bien
- b) haber trabajado durante 5 años en la correspondiente profesión (para las profesiones no impartidas por el *MEB*), o bien
- c) haber efectuado una formación técnica o profesional en una escuela secundaria superior, con un año de experiencia a continuación.

Para el título profesional o técnico de la escuela secundaria superior (similar al nivel europeo 2 de operario cualificado y al nivel 3 de técnico en algunas profesiones), los aspirantes deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) estar titulado por una escuela técnica de secundaria superior,
- b) haber recibido un curso complementario de formación como aprendiz.

Para el título de técnico superior (similar al nivel europeo 4 de técnico superior en algunas profesiones), los aspirantes deben llevar a término dos años de Enseñanza Profesional Superior, en el caso ideal a continuación de la escuela secundaria superior técnica y profesional.

Conclusión

Las transformaciones que están afectando a los mercados de trabajo inciden so-

bre la organización del trabajo y la definición de las cualificaciones. En consecuencia, los sistemas de exámenes, evaluación y certificación y la propia estructura de la FP no pueden ser estáticos, sino que implican una serie dinámica de relaciones que cambian y evolucionan paralelamente a los rápidos desarrollos tecnológicos y las nuevas necesidades de las sociedades. Los principales medios para producir un sistema más flexible y adaptable son la eliminación de obstáculos y la igualdad entre sexos, edades e historiales educativos en el acceso a la formación, y la creación de mecanismos que permitan integrar en el sistema las mencionadas transformaciones y evoluciones.

Los sistemas de exámenes, evaluación y certificación tienen diferentes significados en cada país. La transparencia y comparabilidad de los diferentes sistemas requiere no sólo su armonización, sino asimismo comprender mejor sus diferencias y aspectos originales, y ayudar a los protagonistas de cada sistema a entender y apreciar globalmente las vías y mecanismos de obtención de cualificaciones. En este contexto, los sistemas francés y alemán de la UE nos ofrecen dos buenos ejemplos para comprender mejor los análisis comparativos del sistema de exámenes, evaluación y certificación en Turquía.

En cuanto a posibles proyectos conjuntos para el futuro, el principal objetivo de la comparación de cualificaciones entre Turquía y los Estados Miembros de la UE deberá ser el de incrementar el nivel y el grado de desarrollo de éstas, a fin de mejorar el bienestar social, promover la cohesión social y fomentar posibilidades para el desarrollo personal. Factores todos que impulsarán la plena integración de Turquía dentro de la UE.

**Referencias bibliográficas**

Bertrand O., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, "Comparability and Recognition of Qualifications: European Experiences"*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, París.

Dubernet M. C., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, "The Role of Assessment and Certification in the Functioning of Training and Labour Markets"*, CEREQ, París.

Rodgers J., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, "Implementing Assessment, Certification and Validation"*, Confederación de Sindicatos, Londres.

Steedman H., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, "The Issues"*, National Institute of Economic and Social Research, Londres.

Fragniere G., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, "Problems of Definition"*, Colegio de Europa, Bruselas.

Theunissen A.-F., *CEDEFOP and the Social Partners*, Ponencia informativa y de debate, Salónica

Gordon J., *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community*, Instituto Europeo de Educación y Política Social, Berlín.

Cedefop (1994), *Sistemas y procedimientos de certificación de las cualificaciones en la Comunidad Europea*, Cedefop panorama, CEDEFOP, Berlín.

Directiva del Consejo Europeo 92/51/CEE de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general para el reconocimiento de la formación profesional, complemento a la Directiva 89/48/EEC.

TESK (Confederación de Artesanos y Profesionales Turcos), *100 preguntas que explican la FP, elaboradas por la TESK, sus afiliados e instituciones próximas (en turco)*.

Süzek S., *Ley n° 3308 sobre la formación profesional y de aprendices*, Fundamentos del Derecho Laboral, Ankara (en turco).



La formación profesional en América Latina



Manfred Wallenborn

Vicepresidente del Centro para la Promoción del Empleo Industrial (ZGB), de la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE)

Introducción

La primera mitad del decenio de 1990 trajo consigo cambios considerables en la política de formación profesional (FP) de numerosos países latinoamericanos. Este artículo examinará las consiguientes transformaciones en los sistemas de FP y en los organismos anteriormente muy centralizados responsables de impartir la formación. Dichas transformaciones aún no han llegado a su término. Los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos han surgido como consecuencia de los déficit generalizados en la oferta formativa que proporcionaban las instancias educativas tradicionales. Estos déficit han quedado muy a la vista a raíz de la apertura de los mercados provocada por la globalización y la unificación de zonas económicas (p.e. el Mercosur). Con todo, ya en la década de 1980 las carencias resultaban evidentes. A continuación exponemos sus causas estructurales.

Hoy en día podemos observar en muchos países de Centroamérica y Sudamérica que:

a) se ha roto el monopolio formativo que disfrutaban anteriormente los centros tradicionales de FP designados por el Estado. La mayor competición dentro del mercado educativo obliga a las organizaciones tradicionales a emprender transformaciones institucionales de magnitud considerable;

b) las empresas de tamaño medio y grande influyen cada vez más sobre los sistemas de enseñanza profesional y ponen en cuestión la tasa formativa por nómina salarial, obligatoria legalmente para financiar a los ofertores formativos tradiciona-

les. No quieren ceder a otros interesados estos fondos, y reivindican conservar su propia contribución para organizar su oferta propia de formación inicial y continua en la empresa, como corresponde a una fase de rápidas mutaciones tecnológicas;

c) se cuestiona y rechaza, en favor de un sistema de mayor flexibilidad, la división tradicional de autoridad sobre la FP entre los ministerios de Trabajo y de Educación, con sus correspondientes áreas de competencias separadas.

También entre los responsables europeos de la FP se observa un aumento de las polémicas sobre estas actitudes y tendencias evolutivas.

La evolución actual de la América Latina no puede explicarse correctamente sin exponer brevemente las circunstancias en las que se crearon las instituciones de FP "típicas" de este continente. Por ello, nuestro artículo:

a) explorará la evolución histórica de las instituciones latinoamericanas de la FP, presentando sus características particulares;

b) examinará sus deficiencias y sus intentos para adaptarse sistemáticamente a las transformaciones ocurridas en los entornos económico, tecnológico y social;

c) sugerirá posibilidades para generar un nuevo panorama formativo más eficaz para América Latina.

Este artículo se basa fundamentalmente en las evoluciones observadas en Chile, Colombia, Costa Rica y Perú, países donde los mencionados cambios resultan más

Este artículo examina la evolución de la formación profesional en una serie de países latinoamericanos. Estudia su desarrollo histórico, sus deficiencias y los consiguientes intentos de adaptarse a las actuales transformaciones del entorno. Sugiere finalmente posibilidades para instaurar un panorama formativo nuevo y más eficaz en Latinoamérica.



“Así pues, América Latina ha estado practicando durante bastante tiempo lo que se propone en la actualidad Alemania: exigir a los empresarios que financien la FP mediante una tasa formativa, e impartir dicha formación en centros tradicionales de FP y por instituciones no vinculadas a ninguna empresa en particular, a diferencia de lo que ocurre en Europa”

evidentes, si bien con diversos grados. Brasil constituye por muchas razones un caso particular, por lo que hemos decidido no incluirlo en el estudio.

Trasfondo histórico

La evolución económica y social de América Latina fue impulsada en las décadas de 1940 y 1950 por las guerras en Europa y Corea, y por la consiguiente producción bélica de los Estados Unidos. La economía de guerra de los Estados Unidos provocó en América Latina una mayor demanda de materias primas, de productos industriales semiacabados y de géneros alimentarios. Esta evolución planteó mayores requisitos formativos a determinadas industrias de gradual implantación. Con la ayuda de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se crearon paralelamente por todo el continente organizaciones de características similares para ofertar formación profesional inicial y continua. Con la excepción de escasos países, como México y Uruguay, las instituciones formativas creadas presentaban una serie de rasgos comunes:

Correspondían a la responsabilidad de los Ministerios de Trabajo, sin conexión legal o institucional alguna con las escuelas secundarias técnicas ya existentes operadas por los Ministerios de Educación, en las que se impartían en general cualificaciones técnicas amplias para una serie de profesiones, y que daban acceso también a la enseñanza superior. Debido a la posibilidad de paso a la enseñanza superior, los cursos técnicos ofrecidos en las escuelas secundarias reciben el nombre de *educación técnica*, mientras que la FP ofrecida bajo la responsabilidad de los Ministerios de Trabajo se califica, de forma algo peyorativa, de *formación profesional*. Dado que los cursos profesionales no confieren acceso a la educación universitaria, estos cursos libres y complementarios también pueden llegar a denominarse como *educación no formal*. Suelen durar únicamente de uno a dos años, y su objetivo es impartir enseñanza profesional práctica para profesiones industriales o artesanales. Además, intentan responder a las necesidades socio-políticas de la fracción menos favorecida de la población.

La FP inicial y continua que imparten estas instituciones tradicionales en centros de enseñanza organizados por aulas se controla mediante el sistema denominado *tripartismo*, conforme al cual teóricamente el Estado, los empresarios y los representantes sindicales determinan a partes iguales la política de las instituciones y comparten también por igual la responsabilidad de su operación y desarrollo. De esta manera, los principales protagonistas sociales participan plenamente, a través de un mecanismo formal de convenios y de modelos gestores consensuados, en la planificación y orientación de los centros de FP sometidos a la responsabilidad de los Ministerios de Trabajo.

La tasa obligatoria impuesta por ley a los empresarios en casi todos los países latinoamericanos ha garantizado hasta hoy que estos ofertores formativos reciban una financiación coherente y sólida. El nivel de la contribución empresarial varía de un país a otro en función del tamaño de la empresa (la tasa es obligatoria para toda empresa con más de cinco trabajadores) y del importe nominal de la masa salarial (entre el 0,5 y el 2,0%). Estos pagos se recaudan junto con las cotizaciones a la seguridad social y se ceden a los centros de FP que son responsabilidad de los Ministerios de Trabajo (Atchoarena 1998). Así pues, América Latina ha estado practicando durante bastante tiempo lo que se propone en la actualidad Alemania: exigir a los empresarios que financien la FP mediante una tasa formativa, e impartir dicha formación en centros tradicionales de FP y por instituciones no vinculadas a ninguna empresa en particular, a diferencia de lo que ocurre en Europa.

Este sistema conlleva el correspondiente contexto reglamentario para el surgimiento de una formación profesional externa a las escuelas secundarias técnicas y los Ministerios de Educación. Las numerosas normativas que sustentan estos centros formativos semiestatales proporcionaron a la industria durante los decenios de 1960 y 1970 un ejército de obreros cualificados más o menos idóneo, cuantitativa y cualitativamente. Simultáneamente, las fracciones desfavorecidas de la población comenzaron a aumentar su participación en la sociedad y a integrarse en los tipos educativos que pro-



porcionaba la oferta flexible de formación profesional inicial y continua. La enseñanza formal impartida bajo los auspicios de los Ministerios de Educación se complementaba con los centros de FP correspondientes a los Ministerios de Trabajo, dirigidos sobre todo a aquellos sectores de la población que por diversos motivos hubieran abandonado los cursos oficiales del Ministerio de Educación. Estos centros, con su formación inicial de uno o dos años y los diversos cursos de formación continua, se convirtieron en un complemento indispensable para la oferta de los Ministerios de Educación y adoptaron la responsabilidad educativa que corresponde a un Estado de bienestar: proporcionar una seguridad institucional a los sectores más desposeídos de la población.

Este es uno de los motivos por los que las empresas apenas han emprendido -y continúan aún sin emprender- iniciativas propias de formación profesional. La garantía de oferta a los sectores más pobres de la población de una formación profesional proporcionada por los Ministerios de Trabajo pero financiada por las empresas (y garantizada sistemáticamente por el Estado) se había ideado para asegurar a los empresarios la oferta de trabajadores cualificados. Pero este sistema no podía ser duradero, dado que la formación se impartía en centros de carácter académico y alejados de los auténticos lugares de trabajo.

Debido a los cambios a escala mundial en la división del trabajo, y como resultado de la recesión económica que trajo a todos los países latinoamericanos la década de 1980 (denominada coloquialmente "la década perdida"), provocada por la política denominada de alternativas a la importación (barreras aduaneras para proteger los mercados locales), estos ofertores formativos comenzaron a recibir críticas vehementes, sobre todo por parte de los empresarios. En un contexto de franco descenso de las perspectivas de mercado, las empresas censuraban sobre todo la antigüedad y carencia de relevancia práctica de la FP que se impartía. Los motivos de estas críticas pueden buscarse en:

a) las tendencias mundiales del desarrollo económico, y por otra parte la des-

atención sistemática al lugar de trabajo como lugar de formación;

b) la excesiva carga sociopolítica depositada sobre estos centros formativos, sobre su estructura y sistemas operativos.

La insuficiencia de la oferta tradicional de FP

La responsabilidad impuesta a los centros formativos, cada vez más lastrante, de integrar sociopolíticamente a los sectores más pobres de la población, condujo durante este decenio del ochenta al fracaso generalizado de la oferta formativa. A continuación ofrecemos algunos ejemplos.

La mayoría de los organismos ofertores de FP se ocupaban de todos los sectores de la economía y perseguían sus propios objetivos formativos durante el decenio crítico de 1980, incrementando con fines políticos el número de cursos formativos (breves), de calidad cuestionable. Estos no respondían a las necesidades de los empresarios, pero daban una buena imagen al generar mayores cifras de matriculación.

Los ofertores formativos no solamente operaban los cursos sino que debían actuar como organismo propio de control y apoyo (con función similar a la del Instituto Federal de la Formación Profesional alemán). Simultáneamente, debían planificar en teoría la oferta formativa de formación profesional para responder a las necesidades empresariales y las de la población. Dentro de un panorama educativo y formativo que se transforma en razón de las evoluciones tecnológicas, las carencias formativas del propio personal docente hacían que estos centros no dispusieran del potencial necesario para cumplir la compleja tarea de reorganizar el sistema (p.e. reorganizando los contenidos de la FP), ni para adaptarse a los cambios ocurridos en el contexto económico, la tecnología y las infraestructuras.

Los ofertores privados comenzaron a recibir mejores perspectivas en el mercado formativo mayoritariamente desregulado provocado por esta situación. Aun cuando una parte de la oferta libre sea

"(...) como resultado de la recesión económica que trajo a todos los países latinoamericanos la década de 1980 (.) en un contexto de franco descenso de las perspectivas de mercado, las empresas censuraban sobre todo la antigüedad y carencia de relevancia práctica de la FP que se impartía."



“Además, hay tres niveles operativos muy jerárquicos en los centros tradicionales, que se pueden calificar de deficiencias:

Primeramente el nivel de impartición de la formación profesional(...)

En segundo lugar, el nivel de planificación y de gestión (...)

En tercer término, el nivel decisorio, fuertemente politizado (...)

“A fin de cuentas, el tripartismo se muestra incapaz de ofrecer cursos formativos que respondan a las necesidades reales y se relacionen con la práctica (...) en la década del 1980, se hizo difícil defender la FP ofrecida por estos centros, considerando que su relación entre costes y eficacia/beneficios se hallaba en continuo descenso, a pesar del aumento de su oferta formativa en los tres sectores económicos, con la consiguiente mayor complejidad (burocrática) de operación”

cuestionable, ésta hizo perder más prestigio aún a los ofertores tradicionales, quienes tuvieron que reclamar con más decisión el mantenimiento de su financiación a partir de la tasa sobre los salarios industriales y artesanales.

Además, hay tres niveles operativos muy jerárquicos en los centros tradicionales, que se pueden calificar de deficiencias junto a su fracaso en la modernización de los sistemas.

Primeramente el nivel de impartición de la formación profesional: maestros y formadores son directamente responsables de impartir FP inicial y continua, aunque en buena medida no existe en América Latina una formación (de diversos tipos) para los formadores profesionales comparable a la que reciben éstos en los países europeos. Los formadores suelen ser generalmente o bien titulados de los mismos cursos o, cada vez con mayor frecuencia, técnicos desempleados sin formación pedagógica o que en el mejor de los casos reciben un curso rápido de formación básica y rudimentaria al respecto. Para la formación semiescolar y en aulas impartida por los organismos formativos tradicionales, es evidente la rapidez con que las competencias en ámbitos como la electrónica y la tecnología eléctrica se quedan anticuadas si su personal docente no recibe una formación profesional idónea.

En segundo lugar, el nivel de planificación y de gestión: este nivel incluye a diseñadores de currículos, planificadores formativos y directores de los centros ofertores. Algunos de estos profesionales muestran las mismas deficiencias que afectan también a los formadores, es decir, la falta de una formación correspondiente y adecuada. Además, es frecuente que las designaciones para este nivel se efectúen con criterios políticos, en lugar de hacerse en razón de la capacidad profesional.

En tercer término, el nivel decisorio, fuertemente politizado: los equipos de gobierno de los centros de FP no han demostrado conocimientos profesionales de base sólida ni competencias adecuadas de dirección, sino que se les designa conforme a la influencia política y meritocrática irradiada dentro de la sociedad por sus

propios grupos de interés, quienes a su vez se preocupan relativamente poco de la eficacia interna y externa de los sistemas de FP.

No obstante, estas insuficiencias no pueden achacarse a defectos de grupos particulares, sino a la forma operativa global de este mecanismo. A continuación exponemos los principales motivos de deficiencia.

La organización de los centros formativos presenta carencias en cuanto al denominado “factor de contacto”, ya que se consideran a sí mismos como agencias estatales: su limitada responsabilidad, y la sobrecarga de sus directivos medios y superiores con tareas burocráticas, han impedido la labor de cooperación que permitiría mejorar la organización interna, y transforman la planificación, los sistemas y la aplicación de cursos formativos en una tarea devoradora de tiempo, debido a la excesiva división del trabajo. De esta manera, la oferta formativa de estos organismos ha perdido su contacto proverbial con la situación actual de los puestos de trabajo, a lo que debe añadirse además que la formación se imparte en centros académicos.

La ausencia de estrategias para el personal en general y de desarrollo organizativo ha conducido a intentos cuestionables de actualizar la oferta para responder a las nuevas necesidades y requisitos: ello ha provocado un deterioro en el nivel de competencias del personal formador profesional, quien tiende a efectuar simplemente las tareas exigidas en cada centro autónomo, en lugar de proporcionar un servicio a los usuarios y responder rápidamente a las necesidades prácticas e inmediatas de los empresarios. Cuanto más se evidencia la clara incapacidad de ofrecer formación relevante para los empresarios, mayor es el número de centros que tiende a resaltar su autonomía y el monopolio de la responsabilidad que ejerce.

A fin de cuentas, el *tripartismo* se muestra incapaz de ofrecer cursos formativos que respondan a las necesidades reales y se relacionen con la práctica: los consejos de dirección de estos centros, cuyos miembros son designados mayoritariamente por el Estado, los sindicatos y los



empresarios con criterios políticos, degeneraron en disputas e intereses divergentes entre los diversos grupos de protagonistas sociales, que no logran cumplir sus objetivos decisorios de planificar y actualizar la oferta de FP. La latente politización de los centros formativos dio como resultado la antigüedad de su oferta: el sistema operativo consensuado formalmente para todo el subsistema educativo de la FP obvia el nivel real de cooperación práctica entre los centros públicos y privados de enseñanza y traslada esta “cooperación” a planos burocráticos múltiples que impiden responder a las necesidades prácticas de las empresas.

Por ello, en la década del 1980, se hizo difícil defender la FP ofrecida por estos centros, considerando que su relación entre costes y eficacia/beneficios se hallaba en continuo descenso, a pesar del aumento de su oferta formativa en los tres sectores económicos, con la consiguiente mayor complejidad (burocrática) de operación: “un nivel alto de complejidad organizativa implica sobre todo que un sistema desarrolla ...un nivel alto de selectividad específica hacia su entorno. La consecuencia práctica de esta evolución es la indiferencia del sistema hacia casi todo lo que sucede en dicho entorno... El sistema insiste en la libertad de acción para impulsar sus propias posibilidades y alternativas, y toma decisiones conformes a su propia percepción de sí mismo. Todo ello dificulta considerablemente la intervención potencial y el cambio organizativo...” (Willke, 1996, p.148).

Tareas políticas y adaptación institucional

Los cambios actuales que tienen lugar en la FP de Chile, Colombia, Costa Rica y Perú responden a los problemas descritos. Los sistemas educativos y formativos de estos países sólo pueden esquematizarse aquí a modo de resumen.

La actualización más ambiciosa (para todo el sistema educativo y formativo) corresponde a Chile (Arnold/Krammenschneider, 1997). Como resultado de su política económica neoliberal, el Estado se ha retirado de buena parte de la oferta de FP. En el ámbito que cubre el Ministerio

de Educación, las clases novena a duodécima pueden ofrecer o bien una educación general convencional o bien una preparación profesional de base amplia (en las escuelas secundarias técnicas). Con todo, estos cursos también confluyen en un examen que otorga acceso a la enseñanza superior. Las escuelas pueden presentar las siguientes modalidades:

- a) operadas por las autoridades locales y receptoras de una modesta subvención estatal (por alumno);
- b) privadas, pero percibiendo aún dicho subsidio estatal, al que se suman las tasas pagadas por los alumnos o sus padres;
- c) operadas privadamente, manteniéndose exclusivamente con las contribuciones que pagan los usuarios.

Los currículos que fija el Ministerio de Educación y la supervisión legal de dicho Ministerio son obligatorios para todos los tipos de escuelas. Las escuelas de máxima calidad, conforme lo que indican las evaluaciones de alcance nacional efectuadas, son hasta la fecha los centros privados que imparten educación general y formación profesional, dado que sus servicios tienen fuerte demanda y están pagados por los sectores de la población que pueden costearlos.

El Estado chileno se ha retirado hacia un modelo de oferta mínima, cuya calidad únicamente puede garantizarse para algunas personas y cuando sus usuarios contribuyen a financiarla o la financian en su totalidad. En la práctica, ello quiere decir que determinadas titulaciones, formalmente idénticas, presentan entre sí grandes diferencias, de forma parecida al caso de Asia, en función de la calidad real de las escuelas secundarias concretas. Los empresarios proceden a contratar, de acuerdo a su potencial económico y a sus necesidades de cualificaciones, a su personal de entre toda la gama de titulados de escuelas secundarias con diversa calidad.

Esta filosofía fundamentalmente de mercado, con una oferta estatal de nivel básico, ha llevado al Ministerio de Educación a diseñar un programa especial destinado a las escuelas de peor calidad. La

“El Estado chileno se ha retirado hacia un modelo de oferta mínima, cuya calidad únicamente puede garantizarse para algunas personas y cuando sus usuarios contribuyen a financiarla o la financian en su totalidad”



“La formación profesional que anteriormente impartía el Inacap (Instituto Nacional de Capacitación), un organismo tradicional y dependiente del Ministerio de Trabajo, se ha privatizado completamente. (...) Ha quedado completamente abolida la financiación del Inacap a partir de una tasa sobre la masa salarial, (...) con todo: hasta un uno por ciento de la masa salarial puede gastarse en formación del personal, pudiendo declararse fiscalmente como costes.”

“la actual política costarricense concede ya un mayor margen a la función que corresponde a la enseñanza y la formación profesional en el desarrollo general del país y el fomento de la empresa nacional y extranjera”

décima parte de las escuelas estatales, aquellas de peor nivel según las evaluaciones nacionales, recibirán gracias a éste ayudas estatales adicionales para la formación de su profesorado, formación suplementaria y materiales formativos, etc. Así pues, incluso en Chile el Estado interviene para corregir soluciones educativas puramente dominadas por el mercado (Clement 1998).

La formación profesional que anteriormente impartía el Inacap (*Instituto Nacional de Capacitación*), un organismo tradicional y dependiente del Ministerio de Trabajo, se ha privatizado completamente. Este organismo patrocinador, que continúa existiendo, debe recaudar ahora sus ingresos ofreciendo formación en el mercado educativo. Aquí se incluyen actividades que el Estado chileno saca a concurso público ante las instancias formadoras, y que se adjudican al organismo privado que haga la oferta más económica, que puede ser el Inacap. Ha quedado completamente abolida la financiación del Inacap a partir de una tasa sobre la masa salarial, que en el pasado solía ser más o menos obligatoria por imposición legal. Pero queda un incentivo para empresarios, con todo: hasta un uno por ciento de la masa salarial puede gastarse en formación del personal, pudiendo declararse fiscalmente como costes. Las empresas, por ejemplo las del floreciente sector de la construcción, transfieren este importe del uno por ciento a organismos que proporcionan formación para industrias particulares, las así llamadas *corporaciones*. Éstas no se encuentran vinculadas a empresas individuales y suministran formación inicial o continua para las compañías operativas en sectores particulares.

También los ofertores formativos tradicionales y dependientes del Ministerio de Trabajo en Costa Rica han sido objeto de fuertes críticas. Están comenzando a verse los primeros cambios en dichas instituciones y en sus modelos organizativos: se han creado programas de formación continua como respuesta a las necesidades de propietarios de pequeñas empresas, que anteriormente habían criticado constantemente la actividad del INA (*Instituto Nacional de Aprendizaje*) por su alejamiento de la práctica. Además, este organismo ha creado un departamento de

formación dual que aspira a extender la FP inicial de conformidad a un modelo nacional y en colaboración con los empresarios.

No obstante, hasta la fecha este organismo disfruta de escaso poder fáctico y ha criticado la escasa disposición a colaborar por parte de muchos empresarios, quienes admiten la necesidad de la formación profesional pero cuyo comportamiento y compromiso parecen limitarse a pagar pasivamente al INA un dos por ciento de su masa salarial. El sector privado debiera adoptar una actitud más responsable ante la FP, para la que -bajo las actuales condiciones del sistema- no existen ni una legislación suficiente ni los mecanismos institucionales adecuados que garanticen su realización.

Así y todo, la actual política costarricense concede ya un mayor margen a la función que corresponde a la enseñanza y la formación profesional en el desarrollo general del país y el fomento de la empresa nacional y extranjera. Una comisión de estudios analizará la oferta y la calidad de toda la FP impartida bajo responsabilidad de los Ministerios de Educación y Trabajo, y presentará sus recomendaciones para reformarla. Las recomendaciones incluirán tanto la función de los agentes sociales -sobre todo de los empresarios- como cuestiones relativas a la financiación y certificación en todo el sistema (incidiendo en una mayor transversalidad, mediante la mejora de las cualificaciones ofrecidas por el INA).

También se intenta incrementar el nivel de rendimiento del INA. Las competencias o capacidades que no puedan impartirse debido a la falta de infraestructuras físicas o porque la institución no posea los necesarios conocimientos técnicos deberán transferirse a ofertores formativos privados. De forma similar al caso del servicio público de empleo en Alemania, se ofrecerán contratos de formación a partir de criterios definidos por el propio Instituto, quien se reservará el derecho a supervisar y evaluar en todo momento las actividades que un organismo privado efectúe a petición suya.

En Colombia el SENA (*Servicio Nacional de Aprendizaje*) también ha experimentado cambios institucionales y efectuado



una actualización del sistema. El motor de las transformaciones han sido las críticas de la industria a la baja calidad de la formación que ofrece el organismo financiado por ella. El SENA debe invertir ahora una parte de la tasa del 2% de masa salarial en actividades específicas de formación profesional consensuadas con los empresarios. Dichas actividades incluyen en particular programas de formación como respuesta a necesidades inmediatas, impartidos fuera de los centros formativos académicos propios del SENA, ya sea directamente por la industria o por otros ofertores formativos (universidades, etc.).

El SENA ha creado asimismo las denominadas *mesas redondas*, con las organizaciones empresariales de los diversos sectores industriales. El objetivo de éstas consiste en debatir con los especialistas correspondientes de la industria los cambios tecnológicos y sus consecuencias para la oferta existente de FP inicial y continua. La participación directa de responsables industriales aspira a soslayar la instrumentalización política del *tripartismo* por los funcionarios superiores del Estado y a mantener actualizados los cursos formativos. Por primera vez, el SENA ha implantado mecanismos de cooperación con empresarios locales para la enseñanza práctica. Ello está considerado una de las virtudes del sistema dual: aun cuando dicho sistema pueda no ser transferible, continúa atrayendo la atención cierta de numerosos especialistas latinoamericanos (en función de las circunstancias de cada país, y con la formación organizada por módulos).

En Perú, se observan grandes avances para actualizar lo que anteriormente eran materias formativas tradicionalmente organizadas bajo responsabilidad del Ministerio de Trabajo. La vía elegida nos parece idónea para numerosos países de América Latina, ya que:

a) responde a los requisitos estructurales de la FP inspirados por el mercado, y alivia de paso las vacías arcas del Estado, al obligar a los usuarios de la FP a pagar por ésta a través de tasas y contribuciones;

b) responde a las demandas sociopolíticas de las secciones más pobres de la pobla-

ción, cuyas carrera profesional ideal comienza con una formación como trabajadores cualificados. La frecuencia de estas cualificaciones es cada vez mayor en Perú.

El SENATI (*Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial*) ha pasado por decreto de ser una institución tradicional y semiestatal gestionada por *tripartismo* a erigirse en un ofertor de servicios moderno y orientado al mercado.

No afectada por el intermitente neoliberalismo chileno, esta institución ha dispuesto de tiempo suficiente para adaptarse con metodología a las nuevas circunstancias. Durante un periodo de cinco años, la anterior cómoda financiación que recibía de la tasa sobre la masa salarial ha ido reduciéndose del 1,5% hasta el 0,75% garantizado, y el límite inferior para cotizar se ha incrementado simultáneamente, desde las empresas con cinco trabajadores hasta aquellas con 20. El SENATI únicamente puede retener el 15% de todos los fondos disponibles para sus propios costes de personal y administración, debiendo obligatoriamente gastar el resto en la formación profesional, objeto esencial de su existencia, incluyendo el pago de los especialistas precisos. De esta manera, se controla más o menos por ley la expansión de la burocracia.

Esta organización también puede vender en el mercado libre formaciones para determinadas competencias, lo que suele hacer con éxito ahora que recibe menos financiación procedente de la tasa sobre salarios. El 0,75% garantizado de las nóminas salariales de las empresas se destina en buena parte a los costes de la formación "dual": son más de 25.000 los aprendices que toman parte en ésta, impartida en su mayoría en el puesto de trabajo aun cuando se encuentre estructurada, controlada y certificada por el SENATI. De esta manera, se ha incorporado el principio de la formación por cooperación en un sistema operativo idóneo para este país, en el que prevalece un organismo patrocinador de carácter académico (Banco Mundial/OIT, 1988).

Resumen

La conclusión sobresaliente a que lleva nuestro estudio es que el bloque mono-

"En Colombia el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) también ha experimentado cambios institucionales y efectuado una actualización del sistema (...) El SENA debe invertir ahora una parte de la tasa del 2% de masa salarial en actividades específicas de formación profesional consensuadas con los empresarios."

"En Perú (...) El SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) ha pasado por decreto de ser una institución tradicional y semiestatal gestionada por tripartismo a erigirse en un ofertor de servicios moderno y orientado al mercado"



“Durante el decenio de 1990, las organizaciones latinoamericanas han experimentado cambios que presentan algunas características comunes y otras divergentes. La mejor definición de estos cambios corresponde a los términos de descentralización y privatización, y participación genuina del sector productivo mediante la erosión gradual del antiguo monopolio formativo.”

lítico de los organismos de FP latinoamericanos se ha ido resquebrajando en las últimas décadas y experimentando cambios radicales. En los cuatro países mencionados, las viejas antiguallas legislativas que aseguraban a estas instituciones un monopolio en cuanto a la responsabilidad y la financiación no han conseguido garantizar:

- a) ni la calidad a largo plazo de la oferta de FP inicial y continua,
- b) ni la actualización del diseño y contenido de dicha formación.

La compleja forma con la que estos sistemas o subsistemas formativos han operado en un entorno cada vez más intrincado no puede ya por ello reducirse en América Latina a los denominados “factores básicos”: el dinero y las garantías legales ya no bastan para asegurar por sí solos el rendimiento educativo de la FP (calidad, cifras altas de matriculación y titulaciones, descenso subsiguiente en el índice de paro, etc.). El ejemplo de Perú demuestra que los organismos son más eficaces con menos dinero y personal. Y sin embargo, la polémica en Alemania y otros estados europeos sobre la financiación de la FP a través de una tasa está tomando una dirección prácticamente opuesta.

Durante el decenio de 1990, las organizaciones latinoamericanas han experimentado cambios que presentan algunas características comunes y otras divergentes. La mejor definición de estos cambios corresponde a los términos de descentralización y privatización, y participación genuina del sector productivo mediante la erosión gradual del antiguo monopolio formativo. Actualmente, las instituciones formativas deben consolidarse dentro de la compleja mezcla de intereses que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Este proceso de “propia definición” guarda fuerte relación con el lastre tradicional de objetivos en exceso que la FP no podía realizar por sí sola: además de las tareas docentes para las que se habían creado, estas instituciones debían teóricamente satisfacer las necesidades sociopolíticas y educativas de una población con frecuencia muy pobre. Se suponía que la FP debía combatir la pobreza, aun cuando la formación sólo supone en

el mejor de los casos una solución rudimentaria para ésta (Wallenborn, 1998).

En la actualidad, parece como si los organismos de FP de este continente se encontraran en un proceso de definición de su “esencia”, incorporando una mayor referencia al mercado y particularmente a los empresarios. Esta cooperación requiere una evolución organizativa y de su personal, de suerte que los organismos de FP puedan transformarse en socios eficaces y respetados ante el empresariado local. Ello implica a su vez impartir la FP inicial y continua convenientes. Una formación insuficiente del personal docente continúa constituyendo un obstáculo crucial para estos organismos: sistemas inadecuados e ineficaces de formación de formadores que obstaculizan las mejoras previstas en las normas institucionales de calidad para todo el sistema formativo.

La polémica sobre la modularización de la FP -casi considerada panacea universal- iniciada en años recientes en América Latina no modificará en un ápice este obstáculo (véase Reuling, 1998, o Cinterfor, 1997), dado que las indudables ventajas que aporta la mayor flexibilidad de los cursos no alivian el problema de la calidad de la enseñanza profesional. Aún se mantiene una cierta ilusión sobre la posibilidad de lograr una buena calidad a través de mecanismos regulatorios, sin modificar apenas las competencias reales de maestros y formadores.

Por ello, en el futuro cobrará mucha mayor importancia el perfeccionamiento o formación continua de los formadores y gestores formativos que trabajen en los centros de formación de América Latina. Este perfeccionamiento seguirá centrado en el personal docente (maestros y formadores): sólo si éstos mejoran sus competencias profesionales serán capaces de impartir una formación mejor.

La cooperación entre los centros y las empresas también cobrará una importancia cada vez mayor para el perfeccionamiento profesional de estos maestros. Ello proporcionará a la vez una respuesta flexible a los déficit de cualificaciones y ayudará a disociar aún más la autonomía institucional de los ofertores formativos tradicionales. Con todo, en la actualidad



resulta imposible adivinar si todas las instituciones formativas tradicionales de América Latina serán capaces de sobrevivir en el nuevo entorno económico transformado. Será necesario acompañar las estrategias de oferta de formaciones iniciales o de perfeccionamiento para el personal docente con cambios internos dentro de los centros y en todo el sistema de la FP en su conjunto, a fin de sa-

tisfacer más directamente las necesidades formativas de la economía. A este lado del Atlántico tampoco existen actualmente estrategias mágicas que sean generalizables. En su lugar, somos conscientes tan sólo de algunos "casos afortunados" individuales, que los agentes sociales podrán implantar conjuntamente dentro de un sistema y dar lugar así a las mejores condiciones posibles.

"Con todo, en la actualidad resulta imposible adivinar si todas las instituciones formativas tradicionales de América Latina serán capaces de sobrevivir en el nuevo entorno económico transformado."

Referencias bibliográficas

Arnold, R. and Krammenschneider, U., 1997 Berufliche Bildung in Chile, en: Die berufsbildende Schule, (BbSch), 49 (1997), Nos 9 and 10

Atchoarena, D., 1998: Alternativas para la financiación de la FP: el ejemplo de los países emergentes de América Latina, en: CEDEFOP, Formación Profesional, Revista Europea, No 13 I/1998

Banco Mundial/OITO 1988 Skills and Change, Constraints and Innovation in Reform of Vocational Education and Training, Washington

Clement, U., 1998: Politische Steuerung beruflicher Bildung, Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in den Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile, Dissertation, University of Karlsruhe

Cinterfor (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional) 1997, Formación basada en competencia laboral, Montevideo

Reuling, J., 1998 Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen, en: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, No 2/98, Berlín

Wallenborn, M., 1998 Beschäftigungsorientierte Berufsbildung – ein Popanz der deutschen Berufsbildungshilfe?, en: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vol. 94. No 1, Stuttgart

Willke, H., 1996 Systemtheorie II, Interventions- theorie, Stuttgart, 2ª edición

Esta sección ha sido preparada por

Anne Waniart,

bibliotecaria del CEDEFOP, con la ayuda de miembros de la red de información documental del CEDEFOP

En la sección "Selección de lecturas" se ofrece una lista de las publicaciones recientes más importantes sobre la evolución de la formación y de las cualificaciones a escala internacional y europea. Se reseñan asimismo, dando preferencia a los trabajos comparativos, estudios nacionales realizados en el marco de programas internacionales y europeos, análisis del efecto de las intervenciones comunitarias sobre los Estados Miembros y estudios nacionales interpretados desde una perspectiva externa.

Selección de lecturas

Europa internacional

Información y estudios comparativos

folgenabschätzung de Baden-Württemberg, 157)
ISBN 3-934629-00-8

Atypische Beschäftigung im internationalen Vergleich: Rezension [Empleo atípico en comparación internacional: inventario]

Talos, Emmerich
Viena: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, 2000
en: Wirtschaft & Gesellschaft, 1 (2000), p. 143-147
ISSN 0378-5130

Un estudio encargado por el Ministerio de la Mujer austríaco investiga la evolución y las reglamentaciones sociopolíticas del "empleo atípico" en 15 países europeos y dos extraeuropeos (EEUU y Australia). El análisis, expuesto por el autor en esta antología, resulta positivo en todos los aspectos. Además de numerosas informaciones sobre la mano de obra y la legislación social en cada uno de los países y sobre sus contextos políticos, la antología ofrece asimismo esquemas y cuadros en el resumen que proporcionan una buena imagen de la situación y la evolución del empleo atípico en los países investigados. Entre otras cosas, se aprecia que la evolución en las formas concretas de empleo atípico es muy diversa en cada uno de los países.

Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft: eine Konzept- und Literaturstudie.

[La empleabilidad como desafío para el mercado de trabajo: hacia una sociedad con empleo flexible; un estudio sobre definiciones y referencias de investigación]

Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef
Akademie für Technikfolgenabschätzung de Baden-Württemberg
Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung de Baden-Württemberg, 2000, 60, 22 p.
(Arbeitsbericht/Akademie für Technik-

El objetivo de este estudio es analizar desde un punto de vista interdisciplinar el estado actual del debate y de la investigación sobre "empleabilidad", y desarrollar una definición para el contexto alemán. El argumento básico que sustenta la noción de empleabilidad es que las estrategias para crear empleos en Alemania deben centrarse en promover el dinamismo y la flexibilidad de los mercados de trabajo. A fin de estimular estos procesos, resulta necesario reorganizar las instituciones que estructuran el empleo. Los ciudadanos deben participar en la formación permanente, y debe dotárseles de estrategias de gestión y marketing personales, para que puedan circular libremente por mercados de trabajo flexibles y asegurar con ello su existencia. Las empresas deben proporcionar a sus trabajadores una formación global, y deben tener la voluntad y ser capaces de utilizar con flexibilidad a sus empleados. También es necesario incrementar la flexibilidad de salarios y horas de trabajo y reorganizar las estrategias tradicionales de formación.

Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

[La experiencia de la formación de adultos: actualidad de la pedagogía orientada a la práctica]

De Cuvry, Andrea
Neuwied: Luchterhand, 1999, 367 p.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISSN 0937-2172
ISBN 3-472-03980-9

Esta colección de ensayos compone un análisis del estado actual de los métodos orientados a la práctica en la educación de adultos. Los autores describen los orígenes y el desarrollo de la noción de formación orientada a la práctica, analizando particularmente su aplicación en la realidad. Se explican los fundamentos teóricos del método y se proporcionan ejem-



plos prácticos en el ámbito de la educación general y la formación profesional. También toman en cuenta los métodos orientados a la práctica que se utilizan dentro de la enseñanza superior. El volumen se cierra con algunas reflexiones críticas sobre los problemas de hacer realidad los métodos orientados a la práctica en la educación de adultos, y un pronóstico de la futura evolución.

Erziehungstheorie und Bildungsforschung

[Teoría educativa e investigación formativa]

Achtenhagen, Frank

Opladen: Leske und Budrich,

2000, 168 p.

(Lebenslanges Lernen im Beruf: seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter, 5)

ISBN 3-8100-2751-0

Los autores presentan su juicio especializado sobre cuestiones pedagógicas básicas relativas a la formación permanente. Analizan los debates generados hasta hoy y presentan recomendaciones para resolver los problemas que acompañan a esta idea. Contenidos: Heid: argumentos utilizados para apuntalar la necesidad de la formación permanente; Bec: diferenciación ética como base, responsabilidad y "motores" de la formación permanente; Bucher: la formación permanente como principio religioso; Reetz/Tramm: la formación permanente desde la perspectiva de la investigación curricular orientada por pedagogías profesionales y económicas; Baumert: la formación permanente y los estudios internacionales a largo plazo sobre resultados de procesos formativos institucionalizados; Krumm: el efecto de la familia sobre la actitud hacia la formación permanente; Arnold: la formación permanente desde la perspectiva de la formación de adultos.

Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung: Formen selbstgesteuerten Lernens

[Formas didácticas modernas y técnicas didácticas en la educación de adultos: tipos de formación autodirigida]

Brinkmann, Dieter

Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, 2000, 194 p.

(IFKA-Schriftenreihe, 17)

ISBN 3-926499-41-9

Tesis doctoral, Universität Bielefeld, 2000

Este estudio se centra en la formación autodirigida como "estilo de vida" moderno y técnica didáctica. Esta formación cobra cada vez más importancia en el mundo del trabajo y del ocio. En opinión del autor, la formación autodirigida constituye una vía para incrementar la diversidad y el gozo del proceso didáctico. Debe promocionarse la formación en el trabajo y durante el ocio (y también para el trabajo y para el ocio) para ofrecer a toda persona un acceso a la sociedad de la información. El autor comienza cuestionando la definición de sociedad de la información, y explicando sistemáticamente aspectos teóricos de las formas didácticas tanto nuevas como tradicionales. Continúa con una evaluación crítica de los diversos tipos que adopta la formación autodirigida, y con una descripción de las estrategias para fomentarla.

The public employment service in a changing labour market

Thuy, Phan; Hansen, Ellen; Price, David

Oficina Internacional del Trabajo - OIT

Ginebra: OIT, 2001, 258 p.

ISBN 92-2-111388-4

En una época de transformaciones sin precedentes en el mercado de trabajo, los Servicios Públicos de Empleo (SPE) desempeñan un papel esencial en muchos países: ayudar a las personas a adaptarse a estos cambios. Esta obra constituye un análisis único de las últimas evoluciones ocurridas en los SPE. Examina no solamente las principales funciones de los SPE –agentes de empleo, información sobre el mercado de trabajo, gestión de programas de ajuste del mercado de trabajo y administración del subsidio de desempleo – sino cuestiones mucho más controvertidas como sus recursos, las iniciativas de privatización, descentralización y asociación, la función parcial que cumplen las tecnologías de comunicación e información y la evolución del personal en la futura oferta de servicios, y las tensiones generadas por los proyectos políticos sobre el subsidio de desempleo.



Understanding the digital divide

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE
París: OCDE, 2001, 32 p.

El texto entiende bajo "diversión digital" el desfase existente entre ciudadanos, hogares, empresas y zonas territoriales de diferentes niveles socioeconómicos en lo relativo a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y a su utilización de Internet para toda una gama de actividades. La "diversión digital" refleja diversas diferencias tanto entre los países como dentro de cada uno de ellos. La capacidad de personas y empresas para sacar partido de Internet es muy diversa en la zona OCDE, y también entre los países OCDE y los externos a ella. Para entrar en la cuestión resulta fundamental examinar el acceso a infraestructuras básicas de telecomunicación, ya que éste precede y está mucho más difundido que el acceso y empleo de Internet. La denominada "diversión digital" plantea una serie de cuestiones: ¿dónde surge y por qué? ¿por qué motivos? ¿cómo puede medírsela? ¿cuáles son los parámetros de relevancia? ¿qué extensión o profundidad tiene la diversión digital? ¿dónde tiene aspectos más graves? ¿cuáles serán sus efectos probables a corto plazo? ¿y a largo plazo? ¿cómo puede remediársela? Todas estas preguntas sólo han surgido recientemente y no es posible en la actualidad responder a todas con absoluta certidumbre.

URL: http://www.oecd.org/dsti/sti/prod/Digital_divide.pdf

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

París: UNESCO, 2001, 300 p.
ISBN 92-3-103729-3

El *World Employment Report 2001*, examina los retos y oportunidades para el empleo que se derivan del rápido aumento de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en todo el mundo. Reconocidas como uno de los principales motores del crecimiento económico y la creación de riquezas, las TICs incrementan la productividad, reducen costes y aceleran las comunicaciones, ayudando a configurar la nueva econo-

mía global. Los efectos de las TICs sobre la emergencia de la nueva empresa y la necesidad de nuevas cualificaciones y conocimientos son profundos, y este estudio ilustra el modo en que han transformado tanto las condiciones de empleo como las relaciones industriales. Hasta ahora, el acceso a las TICs sigue siendo exclusivista, y si las tendencias actuales se confirman, las nuevas tecnologías podrían llegar a agravar las desigualdades nacionales y mundiales. El *Report* examina estas cuestiones y propone estrategias importantes para el desarrollo y el remedio de la pobreza, exponiendo medidas políticas críticas que podrían adoptarse para contribuir a mejorar la vida de las personas y proporcionar un trabajo decente en todas partes del globo.

URL: <http://www.unesco.org/education/information/wer/index.htm>

Unión Europea: políticas, programas, protagonistas

Agenda pour la politique sociale: communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions.

[Agenda de política social: Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones]

Comisión Europea
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000, 31 p.

(Documents COM, (2000) 379 final)

ISSN 0254-1491

Cat. Nr.: KT-CO-00-391-FR-C

Pedidos:

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de ventas,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Las políticas sociales desempeñan un papel fundamental para afianzar la salud económica europea y desarrollar un modelo social único. El objetivo de la Agen-



da de Política Social consiste en garantizar una interacción positiva y dinámica de la economía, el empleo y la política social. Algunos de los objetivos de la Agenda se centran en el potencial de pleno empleo derivado de la creación de más y mejores empleos, la modernización y mejora de la protección social, el fomento de la cooperación internacional y la contribución del diálogo social para resolver diversos desafíos. La Agenda analiza estas cuestiones, los desafíos y oportunidades futuros y la calidad de las políticas sociales. Contiene diagramas que reúnen datos pasados y comparativos, y otros con datos de pronóstico.

Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation

[Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos]

Comisión Europea

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000, 25 p.

(Documents COM, (2001) 59 final)

ISSN 0254-1491

Pedidos:

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de ventas,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Este informe es la respuesta a la solicitud que el Consejo de los Ministros de Educación planteó en la reunión del Consejo Europeo que tuvo lugar en Lisboa en marzo del 2000, reclamando “emprender una reflexión general sobre futuros objetivos concretos para los sistemas educativos centrados en cuestiones y prioridades comunes, si bien respetando las diversidades nacionales...” este informe abarca no solamente los sistemas educativos como tales sino asimismo los sistemas formativos. Comienza con un breve análisis de los principales elementos surgidos de las respuestas de los Estados Miembros al cuestionario de la Comisión, y de los estudios efectuados a escala comunitaria. Propone a continuación una serie de objetivos concretos que podrían configurar las bases para un programa de

trabajo conjunto a decidir por el Consejo; por último, sugiere mecanismos para impulsar este programa de trabajo en el contexto del “método de coordinación abierto” propuesto para la cooperación en el ámbito educativo por los Consejos Europeos de Lisboa y Feira.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/objet_fr.pdf

Rapport final concernant la mise en oeuvre de la première phase du programme d'action communautaire Leonardo da Vinci (1995-1999) rapport de la Commission

[Informe final sobre la aplicación de la primera fase del programa de acción comunitario Leonardo da Vinci (1995-1999), informe de la Comisión]

Comisión Europea

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000, 28 p.

(Documents COM, (2000)863 final)

ISSN 0254-1491

Cat. Nr.: KT-CO-00-835-FR-C

Pedidos:

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburgo, o en las oficinas nacionales de ventas,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

Correo electrónico:

info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

El fundamento jurídico de este informe se compone del Apartado 4 del Artículo 10 de la Decisión del Consejo de 1994 (94/ 819/CE de 6 de diciembre de 1994). En este informe, la Comisión adelanta una evaluación política del programa y de las intervenciones necesarias para mejorar sus estructuras prácticas en los aspectos temáticamente más relevantes. La evaluación se basa en a) la auditoría externa efectuada por la consultora Deloitte & Touche; b) los informes nacionales de los Estados Miembros y de otros países participantes en el programa y c) los informes finales de los agentes sociales a escala europea.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/report_fr.html



Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation vol. 1 - Actes de la conférence, Bruxelles, les 7 et 8 mai 1998

vol. 2 - Compendium des projets [Integración de todos los jóvenes en la sociedad mediante la educación y la formación/ vol. 1- actas de la conferencia, Bruselas 7 y 8 de mayo de 1998/ vol. 2 - compendio de los proyectos]

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura;
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 178 p.

ISBN 92-828-7633-0 (vol.1); 92-828-7635-7 (vol. 2)

Cat. Nr.: C2-98-98-001-FR-C (vol. 1); C2-98-98-002-FR-C (vol. 2)

Pedidos:

*EUR-OP, 2 rue Mercier,
L-2985 Luxembourg, o en las oficinas nacionales de ventas,
Tel.: (352-29) 2942118,
Fax: (352-29) 2942709,
Correo electrónico:
info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

La Comisión organizó en 1998 una gran conferencia sobre el tema de la integración mediante la enseñanza y la formación. La conferencia consistió en un amplio intercambio de ideas y experiencias estructuradas en torno a los temas que suponen algunos de los principales desafíos para las escuelas de la segunda oportunidad. Sin embargo, la participación en la conferencia no se restringió a los proyectos piloto europeos, antes bien: objetivo del acto era lograr una movilización a gran escala de programas y proyectos consagrados que se hayan ocupado de la integración de jóvenes desfavorecidos mediante la enseñanza y la formación. Esta conferencia, por tanto, tuvo tres objetivos: revisar en detalle las formas y las causas que adoptan los fracasos escolares; compilar ejemplos significativos de medidas educativas y formativas que hayan logrado integrar con éxito a estos jóvenes; y promover los intercambios internacionales de proyectos de cooperación dentro de una infraestructura en red, apoyada por la Comisión.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/integration2%5Ffr.pdf>

Vingt ans au service d'une meilleure compréhension des systèmes éducatifs

[Veinte años al servicio de una mejor comprensión de los sistemas educativos]

Information Network on Education in Europe - EURYDICE

Bruselas: Eurydice, 2001, 102 p.

ISBN 2-87116-308-1

Pedidos:

*EURYDICE European Unit,
Rue d'Arlon 15,
B-1040 Bruselas,
Tel.: (32-2) 2383011,
Fax: (32-2) 2306562,
Correo electrónico:
eurydice.uee@euronet.be,
URL: <http://www.eurydice.org/>*

Uno de los instrumentos estratégicos creados por la Comisión Europea y los Estados Miembros, la red Eurydice, ha cumplido veinte años trabajando en el fomento de la cooperación a través de una comprensión mejor de los sistemas y las políticas educativas. Eurydice tiene ya veinte años de valiosa actividad a sus espaldas. Para conmemorar esta ocasión la Unidad Europea de Eurydice ha publicado un folleto breve que recopila su experiencia técnica actual, describe la línea evolutiva de esta Red y esboza su papel para el futuro.

URL: http://www.eurydice.org/Publication_List/fr/

Liste_pub_Autres_FR.htm#20 ans

<http://www.eurydice.org/>

Taitoa ja työllisyyttä Euroopasta: Leonardo-ohjelman vaikuttavuutta etsimässä 16.-17.2.2000, Finlandia-talo, Helsinki: seminaariraportti

[Cualificaciones y empleo en Europa: la rentabilidad del Programa Leonardo, 16-17.2.2000, Edificio Finlandia, Helsinki: informe del seminario]

Nyysölä, Kari; Vähäkainu, Milla
Helsinki: Opetushallitus, 2000, 107 p.

ISBN 952-13-0903-2

Pedidos a:

*Opetushallitus / Kirjasto,
PO Box 380,
FIN-00531 Helsinki,
Tel.: (358-9) 77477234,
Fax: (358-9) 77477869,
Correo electrónico: kirjasto@oph.fi,
URL: www.oph.fi*



En el verano de 1999 se puso en marcha un proyecto paneuropeo de valoración a fin de evaluar la rentabilidad del Programa Leonardo. Como parte del proyecto se organizaron dos seminarios, uno de ellos en el Edificio Finlandia de Helsinki, los días 16 y 17 de febrero del 2000. Título del seminario, " Cualificaciones y empleo en Europa: la rentabilidad del Programa Leonardo". Los temas incluidos eran la movilidad e internacionalización de la formación profesional, y la transparencia de los sistemas educativos. El se-

minario examinó los efectos del Programa Leonardo sobre la internacionalización de la FP y el desarrollo de las capacidades profesionales y las cualificaciones reconocidas en el alumnado. El objetivo era reunir experiencias obtenidas con los proyectos Leonardo y utilizar éstas para formular recomendaciones a las instancias decisoras. Este informe contiene las ponencias pronunciadas en el seminario. A la vez, el informe plantea los problemas vinculados a la internacionalización y propone posibles soluciones.



De los Estados Miembros

A **Bildung als Schlüssel zur Informationsgesellschaft** [La formación como clave para la sociedad de la información]

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - IBW

Viena: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw, 2000, 374 p.

ISBN 3-900671-85-0

El IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – Instituto empresarial de investigación educativa) trabaja en el ámbito de la investigación sobre FP en Austria y en algunos proyectos europeos. Hasta la fecha ha llevado a cabo unos 800 proyectos, cuya función y dinámica dentro de la investigación y los servicios pueden medirse con el criterio de su cifra total y el de la multiplicidad de sus temas. Con motivo de su 25 aniversario, se reúnen en esta recopilación 28 contribuciones de empleados del Instituto y autores colaboradores. La recopilación incluye los siguientes campos temáticos: desarrollo y tareas del IBW; transición de la escuela a la formación o la vida profesional: mecanismos de apoyo y resultados; la formación profesional inicial ante nuevos desafíos; escuelas técnicas y universidades: diversificación de la oferta de estudios; la formación permanente: evolución y proyectos; perspectivas educativas para la sociedad de la información.

B **Modalités et conditions d'une alternance intégrée des pratiques scolaires et professionnelles**

Depover, Christian

Lieja: Faculté des Sciences de l'Education, 1999

En: Education - Formation, 256, p. 4-13

Pedidos: Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Direction générale de l'organisation des études et du service de la recherche scientifique, Université de Liège Sart-Tilman, Faculté des Sciences de l'Education, B-4000 Lieja, Tel.: (32-04) 3662072

Esta investigación expone la diversidad de aspectos que es necesario tener en cuenta para construir un proyecto de for-

mación alterna. Los autores pasan revista sucesivamente a los retos de la formación alterna, sus modalidades, una descripción de la alternancia y sus consecuencias a escala curricular, docente y de la evaluación, la actitud del aprendiz y su posición central, y presentan también una visión del sistema de la formación alterna. Como se describe en este artículo, la calidad de un proyecto de formación alterna deberá evaluarse conforme a las competencias impartidas al alumno, su integración y su relevancia con respecto al mercado de trabajo.

D **Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich: Ergebnisse aus dem ADAPT-Projekt COREFO: wechselseitige Qualifizierung von Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs = Formation professionnelle en Allemagne et en France: résultats du projet COREFO: échange et qualification d'experts en formation professionnelle des associations patronales d'Allemagne et de France.**

Fietz, Gabriele, Loebe, Herbert, Severing, Eckart

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 1999, paginación diversa

Wirtschaft und Weiterbildung 18

ISBN 3-7639-0113-2

La formación profesional de nuestra época afronta enormes desafíos derivados de la creciente internacionalización de las relaciones económicas, en particular la integración de los diversos países en la Unión Europea. Dado que las empresas europeas experimentan en conjunto necesidades similares de formación profesional, los ofertores formativos podrían teóricamente ofrecer en toda Europa programas de formación de éxito comprobado a escala nacional. El proyecto COREFO, integrado en el programa ADAPT, da un primer paso hacia la creación de un mercado europeo de la formación profesional continua. Redactado en alemán y francés, el presente informe describe el estado de la cooperación eu-



ropea en FP. Presenta los resultados del proyecto COREFO y describe los sistemas de FP en Alemania y Francia. Por último, el informe sugiere perspectivas para la cooperación europea y presenta la red ENTER.

Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen: "Lernkultur Kompetenzentwicklung": BMBF stellt sich mit umfangreichem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielschichtigen Fragen

[La formación en transformación – la transformación por la formación: "el desarrollo de competencias como cultura formativa": el BMBF aborda cuestiones polifacéticas con un amplio programa de investigación y desarrollo]

Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF; Arbeitsgemeinschaft Quem
Berlín: Arbeitsgemeinschaft Quem, 2000
En: Quem-Bulletin, 5, p. 1-20
ISSN 1433-2914

La Ministra Federal de Educación y Ciencia, Sra. Edelgard Bulmahn, ha aprobado los planes para realizar un nuevo programa de investigación y desarrollo centrado en "el desarrollo de competencias como cultura formativa". El programa, diseñado como iniciativa de desarrollo abierta, será financiado por el gobierno federal alemán y por el Fondo Social Europeo, y se llevará a cabo del 2001 al 2007. Los objetivos del proyecto son crear estructuras eficaces de formación continua para promover la innovación y la competitividad, incrementar la competencia profesional a escala individual y desarrollar estrategias complejas que permitan mantener dicha competencia profesional en los periodos de desocupación. Los componentes de este programa son: investigaciones básicas; la formación en el trabajo; la formación en entornos sociales; la formación en el contexto de las instituciones de FPC; la formación dentro de redes y el uso de métodos multimedia. El Grupo de Trabajo para la investigación de la FPC en la empresa (AWBF), con su sede central QUEM, se encarga de administrar este ambicioso programa. El Ministerio ha designado también una Comisión supervisora del programa.

DK Åbne læringscentre: hvorfor og hvordan [Centros de formación abierta: cómo y por qué]

Neil Jacobsen, Andrew
Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen
Copenhague: UVM, 2000, 149 p.
(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 35-2000)

ISSN 1399-2279
ISBN 87-603-1860-0

Pedidos:
Undervisningsministeriets forlag,
Strandgade 100 D,
DK-1401 Copenhague K,
Tel.: (45-33) 925220,
Fax: (45-33) 925219,
Correo electrónico: uvm@uvm.dk,
URL: <http://www.uvm.dk>

El nuevo paradigma pedagógico requiere nuevos contextos de enseñanza y formación. Los centros de formación abierta constituyen un mecanismo experimental para afrontar la demanda de flexibilidad y replanteamiento físico y estético de los entornos creativos para la formación. El autor ha visitado centros educativos ingleses y daneses y efectuado seis estudios de caso que incluyen diagramas, planos arquitectónicos, fotos y descripciones de centros de formación abierta que él califica de base para replantear los actuales entornos físicos de las instituciones educativas. El apéndice incluye además exposiciones de tareas, instrumentos de evaluación interna y estrategias de información para interesados. Un breve resumen en inglés (páginas 132 – 134) y una lista de referencias a espacios internet permiten que el lector recorra su propio itinerario, que puede comenzar con www.uvm.dk o www.delud.dk

E Las cifras de la educación en España: datos estadísticos

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Programación económica, personal y servicios
Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, 317 p.
ISBN 84-369-3339-7

Resumen de datos estadísticos sobre los aspectos más importantes de la educación para España en el curso académico 1996 – 1997. Las informaciones cuantitativas de



la publicación incluyen estadísticas sobre enseñanza universitaria y no universitaria, de carácter tanto general como específico, la formación profesional, la educación especial, la enseñanza de adultos y a distancia, la formación ocupacional y la formación para el empleo, con desgloses de todas estas categorías a escala de Comunidades Autónomas. Entre los aspectos presentados, informaciones sobre los contextos geográfico, demográfico y económico de la educación, la presentación del nuevo sistema educativo, la enseñanza impartida en las escuelas; recursos humanos; participación del alumnado; resultados académicos; situación de las escuelas pública, privada y concertada y el efecto del tamaño del municipio sobre el número de alumnos; los gastos educativos; becas y ayudas educativas; estudiantes extranjeros; validación y reconocimiento de cualificaciones extranjeras y de los resultados de la formación para el empleo, y una comparación del estado de la educación en España con otros países.

F **Diplôme, compétence, élévation des niveaux de formation**

Germe, Jean-Francois; Planas, Jordi
 Elévation des niveaux de formation, emploi et marché du travail. Toulouse. 9-10 noviembre 2000

Toulouse: LIHRE, 2000, 15 p.

Pedidos:

LIRHE,
Université des Sciences Sociales,
Place Anatole France,
F-31042 Toulouse Cedex,
Tel.: (33-5) 61633863,
Fax: (33-5) 61633860,
Correo electrónico: lirbe@univ-tlse1.fr,
URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/>

El Lirhe (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi) ha organizado con el apoyo del Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) un seminario de trabajo y debate entre investigadores europeos y americanos que trabajan sobre las relaciones entre formación y empleo en un contexto de ascenso de los niveles formativos. Durante estos seis años, la red ha elaborado dos proyectos internacionales comparativos sobre el ascenso de los niveles formativos

y sus efectos para el mercado de trabajo. Iniciada ya la última fase del proyecto " Educational Expansion and Labour Market ", esta red desea comenzar a debatir los resultados de sus trabajos confrontándolos con los de otros investigadores también activos en este ámbito.

URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/colloquenovembre.btm>

L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)

Quenson, Emmanuel
 París: CNRS, 2001, 480 p.
 ISBN 2-271-05850-3

El autor nos presenta, con el caso de la Renault, la creación de una escuela cuyo objetivo era estabilizar y formar a operarios cualificados encargados de asegurar la conexión entre los obreros de cadena de montaje y las orientaciones decididas por la dirección y los ingenieros. Se trataba de asociar un dominio de la técnica con la gestión del personal. El método elegido permite poner de relieve la participación de la patronal francesa en la formación profesional inicial de los trabajadores. Resalta la función de los primeros protagonistas ocultos hasta hoy por el papel del Estado: empresarios, ingenieros, mandos de personal, directores de escuelas de aprendices, ofertores formativos, sindicalistas.

Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes

Giret, Jean-François
 París: CNRS, 2000, 248 p.
 ISBN 2-271-05813-9

La inserción profesional de los jóvenes es materia particularmente sensible en un país como Francia, con un índice de paro juvenil que dobla aproximadamente al de adultos. ¿Por qué las generaciones cada vez mejor formadas, paradójicamente, tienen cada vez más dificultades para acceder al mercado de trabajo? ¿Por qué las trayectorias de acceso al trabajo son también diferentes? La respuesta a estas preguntas es aun más compleja considerando que la inserción profesional constituye una noción complicada y donde se solapan diversas disciplinas. Se propone una respuesta económica, teórica y empírica, a estas preguntas ideológicas.





GR Training and development in Greece 2000

Powell, Marcus

University of Leicester, Centre for Labour Market Studies - CLMS

Leicester: CLMS, 2001, 300 p.

ISBN 1-86027-040-9

Este informe resume los principales resultados de la primera encuesta nacional sobre formación y desarrollo en empresas griegas. La investigación consistió en entrevistas estándar a 298 directores de formación o al responsable de grado más alto de la empresa.

IRL Employment and human resources development operational programme, 2000-2006

Department of Enterprise, Trade and Employment

Dublín: Stationery Office, 2000, 127 p. + apéndices

ISBN 0-7076-9008-0

Pedidos:

Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublín 2.,

Tel.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

Para este Programa Operativo (PO) sobre recursos humanos se ha propuesto una inversión de 14.199 millones de euros, de los cuales 901,09 millones provendrán de los fondos estructurales comunitarios en los próximos cuatro años. En el contexto del actual florecimiento económico de Irlanda y las correspondientes tensiones del mercado de trabajo, la misión central de este PO consiste en fomentar políticas que proporcionen un número suficiente de trabajadores adecuadamente cualificados para sustentar dicho crecimiento. Con este objetivo, se da prioridad a las medidas para aumentar la oferta de mano de obra entre mujeres retornadas al trabajo, personas de edad, discapacitados o inmigrantes. Las propuestas para la formación en la empresa se concentran en mejorar la cantidad y la calidad de la formación y el desarrollo de recursos humanos, y en apoyar sistemas formativos surgidos de los agentes sociales. También debe apoyarse la formación permanente del ciudadano con una oferta flexible de educación y forma-

ción. Se debaten asimismo la mejora de la calidad docente en todos los niveles del sistema educativo y el desarrollo continuo de un mecanismo de certificación y cualificaciones.

Hospitality best practice: a benchmarking study

State Tourism Training Agency - CERT

Dublín: CERT, 2001, 37 p.

Pedidos:

CERT,

CERT House,

Amiens Street,

IRL-Dublín 1,

Tel.: (353-1) 8556555,

Fax: (353-1) 8556821,

Correo electrónico: info@cert.ie,

URL: http://www.cert.ie

Este estudio de las mejores prácticas internacionales en gestión hotelera representan el primer paso dado por la CERT (State Tourism Training Agency) para seleccionar las mejores prácticas. La publicación aspira a ofrecer métodos a las empresas irlandesas para adaptar sus actuales procesos comerciales de manera práctica y mejorar su rendimiento en el ámbito de los recursos humanos y la gestión de operaciones. Se examinan prácticas de gestión en hoteles y restaurantes con éxito en Europa y los EEUU. Se describen los 21 procesos empresariales más relevantes detectados a este fin, entre ellos la formación y el desarrollo. El informe expone en detalle una serie de estudios de caso para ilustrar formas posibles de implantación de Mejores Prácticas. Detecta algunas de las medidas en las que las empresas encuestadas cifran sus logros. El informe concluye planteando recomendaciones para que el sector hotelero irlandés comience a implantar mejores prácticas, y proponiendo un papel de la CERT como apoyo a estas empresas.

SE Kompetensutveckling i kunskapsföretag: fallstudier i två IT-företag [Desarrollo de competencias en empresas del conocimiento: estudio del caso de dos empresas TI]

Lundmark, Christina; Moritz, Helen

Luleå tekniska universitet - LUTH

Luleå: Universidad Tecnológica de Luleå, 2000, 40 p.



(LTU examensarbete, 202(2000))

ISSN 1404-5508

Pedidos:

*Luleå University of Technology,
Department of Industrial Economics
and Social Sciences,
SE -971 87 Luleå, Suecia,
Tel.: (46-920) 91000,
Fax: (46-920) 72849,
URL: <http://www.ies.luth.se>*

Este documento se ocupa de la planificación de competencias, la adquisición o el desarrollo interno de competencias en empresas del conocimiento. La planificación de competencias que las empresas efectúan están influidas en diversos grados por la estrategia de la empresa y su entorno. La empresa puede utilizar diferentes métodos para desarrollar internamente las competencias o para su adquisición. Ejemplos de mecanismos para el desarrollo interno de competencias son la formación, la rotación en el empleo y la tutoría. La adquisición de competencias implica la contratación de consultores externos. El entorno de las empresas estudiadas se caracteriza por una rápida evolución tecnológica y por la dura competición. Ello da lugar a fuertes inversiones de recursos en el ámbito educativo y de desarrollo de competencias en estas empresas, tendencia muy vinculada a las estrategias concretas de las empresas.

Perspektiv på lärande och förändring i organisationer
[Perspectivas sobre la formación y el cambio organizativo]

Augustinsson, Sören
Luleå tekniska universitet - LUTH,
Institutionen för Arbetsvetenskap
Luleå: Universidad Tecnológica de Luleå,
2000, 166 p.
(LTU-LIC, 26(2000))

ISSN 1402-1757

Pedidos:

*Luleå University of Technology,
Department of Human Work Sciences,
S-971 87 Luleå, Suecia,
Tel.: (46-920)91000,
URL: <http://www.luth.se>*

Este estudio se ha efectuado con organizaciones que han puesto en marcha medidas de organización del trabajo y desarrollo de competencias con el apoyo del programa UE Mål 4. Los resultados mues-

tran que la cultura y la estructura de una organización presenta una serie de perspectivas viables y una aceptación de los procesos de formación y de cambio. Según este estudio, la estructura organizativa de la sede central supone la mayor oportunidad en una empresa para desarrollar procesos formativos. La investigación muestra que las reuniones, la comunicación estrecha, el diálogo y los debates son todos ellos factores que promueven la formación. La organización que afronta obstáculos para formarse y cambiar suele ser la filial local. Las conclusiones del estudio indican que no basta con crear medidas para el desarrollo de competencias a escala individual. En las fases iniciales, es necesario instaurar medidas para afrontar los requisitos organizativos que permitan un desarrollo individual de competencias en el entorno en el que las personas vayan a usarlas y tengan la oportunidad de desarrollarlas.

UK Learning at work: a combination of experiencebased learning and theoretical education

Paulsson, Katarina; Sundin, Lisa
Arbetslivsinstitutet; Kungliga Tekniska
Högskolan - KTH
Londres: Taylor & Francis, 2000
En: Behaviour and Information Technology,
19(3), p. 181-188
ISSN 0144-929X

Pedidos:

*Taylor & Francis Ltd,
11 New Fetter Lane,
UK-Londres EC4P 4EE,
Tel.: (44-171) 5839855,
Fax: (44-171) 8422298,
URL: <http://www.tandf.co.uk>*

Este análisis examina las condiciones y los obstáculos para integrar un curso por Internet en el trabajo con el fin de mejorar el nivel de competencias de los asalariados. Los empleados conservaban una actitud positiva hacia el trabajo a pesar de una presión de trabajo creciente que suponía el obstáculo principal para integrar el curso Internet en la jornada laboral. El desarrollo de competencias supuso una situación hasta cierto punto estresante, contrarrestada sin embargo por el hecho de ser estimulante y generar un sentimiento de mayor facilidad en el trabajo. Para diseñar el curso fue necesario inicialmente que



otros compañeros y cursos de la empresa reunieran conocimientos.

Young people's perspectives on education, training and employment realizing their potential

Unwin, Lorna; Wellington, Jerry

Londres: Kogan Page, 2001, 192 p.

(Serie El futuro de la educación por encima de los 14 años)

ISBN 0-7494-3122-9

A partir de las entrevistas efectuadas a más de 150 jóvenes en cursos de educación o formación, este volumen refleja las perspectivas de éstos sobre las cuestiones y los retos que el sistema educativo afronta. La obra expone también una respuesta global e integrada al sistema político y sugiere posibles mejoras, particularmente para el ámbito de la formación profesional.



Miembros de la red documental del CEDEFOP

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web address: <http://www.cedefop.eu.int>
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67 Ms. N. Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium with VDAB

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21 Mr. R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317 Ms. P. Cort
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26 Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31 Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 979 32 16/86 Mr. L. Zahilas
Tel. (30-1) 979 33 47/73 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80 Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Díez Rodríguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: wrigley@hoalp1.fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Enrico Ceccotti,
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23,rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foproggest.lu
Web address: <http://www.foproggest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung IBW
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0 Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Organizaciones asociadas

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
IBE
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130 Ms. M.
Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IBW

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 843 10 35 Ms. O. Lopes
dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A.
Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19 Mr. K.
Nyyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyyssölä
E-mail: kari.nyyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish
International Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 H. Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 R. Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll: E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog: E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos: E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78 Ms. J.
Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 Ms. C.
Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Anne Haugen Tronvoll
E-mail:
anne.tronvoll@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur
l'éducation en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin
Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE- 10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications
Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

DfEE

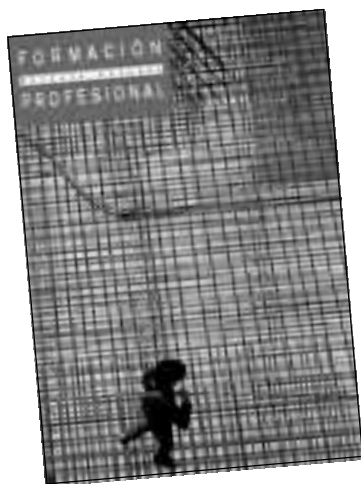
Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.dfee.gov.uk/index.shtml>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investiga-
ción y Documentación sobre Forma-
ción Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Últimos
números
en español**



Nº19/2000

Evoluciones políticas

- Políticas y perspectivas: entrevista a la Comisaria Viviane Reding

Artículos de investigación

- ¿Es sostenible incrementar la disponibilidad de las personas mayores? (Dominique Kiekens, Paulette 'De Coninck)
- Mover edades, ampliar límites. El envejecimiento demográfico y la flexibilización, con la perspectiva de un ciclo vital (Ruud J. A. Muffels)
- La empresa del futuro: sus implicaciones para la formación profesional (Richard Curtain)
- Dinámica del conocimiento, comunidades de prácticas: perspectivas emergentes para la formación (Massimo Tomassini)
- Tipos de Formación Profesional: Percepción de la utilidad (Miguel Aurelio Alonso García)



Nº20/2000

Retrospectiva de la política de la Unión Europea

- Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la Unión Europea. Parte I – Desde el Tratado de Roma hasta el Tratado de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Temas políticos de actualidad

- Memorándum de Berlín para la Modernización de la Formación Profesional. Orientaciones para crear un sistema dual, plural y modular (sistema DPM) de formación permanente
- Calidad para la escuela: el punto de vista empresarial (Grupo informal de trabajo de las federaciones empresariales)
- Trabajar para aprender: una orientación integral para la formación de los jóvenes (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffé, Lorna Unwin)

Polémica sobre propuestas políticas

- Las personas de escasa cualificación y el mercado de trabajo europeo: ¿hacia una plataforma educativa mínima? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- La noción de una plataforma educativa mínima: contenidos y métodos formativos para superar la baja cualificación (Arthur Schneeberger)
- Implantar una plataforma formativa mínima para todos: cuestiones esenciales sobre las estrategias y opciones políticas (Roberto Carneiro)



Nº21/2000

Evoluciones de la formación profesional inicial

- La Enseñanza Profesional Cualificada más allá del año 2000: informe de un proyecto piloto realizado en Suecia (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel)
- Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior (John Polesel)
- Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania (Klaus Halfpap)

Temas políticos

- Las funciones activas de la formación y el diálogo social en el cambio organizativo (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Disposiciones políticas y legales de desarrollo de una política de formación en la Unión Europea. Parte II- Desde Maastricht hasta Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- El Tribunal de Justicia y el fomento de la movilidad estudiantil (Walter Demmelhuber)

Estudio de caso

- *Heracles*, proyecto de una asociación para la integración social y ocupacional de trabajadores discapacitados (Marc Schaeffer)



Recortar o fotocopiar esta hoja de pedido, introducirla en un sobre de ventana y remitirla al CEDEFOP



- Envíenme por favor gratuitamente un ejemplar de prueba
- Sí, deseo leer "en europeo" y me suscribo a la revista "Formación Profesional" por un año (3 números, EUR 15 más IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea "Formación Profesional", al precio simbólico de EUR 7 por ejemplar (mas IVA y gastos de envío)

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección



Revista Europea “Formación Profesional” – Invitación a presentar artículos

La Revista Europea “Formación Profesional” abre sus páginas a los investigadores y especialistas en temas de formación profesional y empleo que quieran poner los resultados de investigaciones de calidad – particularmente estudios de comparación internacional – en conocimiento de un amplio círculo de lectores compuesto por decisores políticos, otros investigadores y profesionales radicados en numerosos países distintos.

La Revista Europea es una publicación independiente y muy conocida. Se publica tres veces al año en alemán, castellano, francés e inglés y tiene una buena difusión en toda Europa, tanto dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea como fuera de ella.

Publica la Revista el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), aspira con ella a estimular el debate sobre la evolución de la formación profesional, dotándole en particular de una perspectiva europea.

La Revista busca publicar artículos que aporten ideas, expongan resultados de investigaciones o informen sobre experiencias recogidas a escala nacional o europea. También publica documentos estratégicos y declaraciones particulares sobre temas relacionados con el ámbito de la formación profesional.

Los artículos presentados a la Revista han de ser científicamente rigurosos, y sin embargo resultar accesibles a un círculo de lectores amplio y variado. Deben tener la claridad suficiente para que los lectores de otros contextos y culturas, no necesariamente familiarizados con los sistemas de formación profesional de los diversos países, puedan comprender claramente la situación descrita y valorar, partiendo de sus propias tradiciones y experiencias, los argumentos que el artículo plantea.

Además de la publicación impresa, también se ofrecen extractos de la revista dentro de Internet. Pueden consultarse extractos de números anteriores en la siguiente dirección: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán tener una extensión de 2.500 a 3000 palabras y pueden estar redactados en castellano, danés, alemán, griego, inglés, francés, italiano, neerlandés, noruego, portugués, finlandés o sueco.

Los artículos definitivos han de remitirse al Cedefop impresos en papel y acompañados de la correspondiente disquete formateada en Word, o bien como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente. El Consejo de Redacción de la Revista examinará todos los artículos, reservándose el derecho a decidir sobre la publicación de los mismos. El Consejo de Redacción informará de esta decisión a los autores. Los artículos no deben necesariamente reflejar la posición del Cedefop, antes al contrario, la Revista debe entenderse como una oportunidad para presentar diferentes análisis y puntos de vista diversos, incluso contradictorios entre sí.

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el redactor jefe, Steve Bainbridge, en el número +30 31 490111, el fax +30 31 490175 o a través del correo electrónico sb@cedefop.gr



La **Revista Europea Formación Profesional** aparece tres veces al año, en 4 idiomas (DE, EN, ES, FR).

La suscripción anual cubre todos los números de Revista Europea Formación Profesional que aparezcan en el curso del año (enero a diciembre), y queda prolongada automáticamente por otro año si no se rescinde antes del 30 de noviembre.

La Revista Europea Formación Profesional la remite la Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas en Luxemburgo.

La factura de la suscripción la recibirán Vds. proveniente de la Oficina de Ventas de publicaciones comunitarias.

El precio no incluye el IVA.

Por favor, envíese el importe una vez que se haya recibido la factura.

Revista Europea Formación Profesional

Nº 22 enero – abril 2001/I



Centro Europeo para el
Desarrollo de la Formación Profesional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Espacio internet de información: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr
