

Nº 25 enero – abril 2002/I

ISSN 0258-7483

# FORMACIÓN

R e v i s t a   E u r o p e a

# PROFESIONAL





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

**Europe 123**  
**GR-570 01 THESSALONIKI**  
**(Pylea)**

**Dirección postal:**  
**PO Box 22427**  
**GR-551 02 THESSALONIKI**

**Tel. (30) 310 490 111**  
**Fax (30) 310 490 099**

**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:

**Martin Mulder**

Wageningen University, Países Bajos

**Steve Bainbridge**

Cedefop, Grecia

**Aviana Bulgarelli**

Isfol, Italia

**Juan José Castillo**

Universidad Complutense de Madrid, España

**Ulrich Hillenkamp**

European Training Foundation, Italia

**Teresa Oliveira**

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**Jordi Planas**

Universitat Autònoma de Barcelona, España

**Lise Skanting**

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

**Hilary Steedman**

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Gran Bretaña

**Ivan Svetlik**

University of Ljubljana, Eslovenia

**Manfred Tessaring**

Cedefop, Grecia

**Éric Verdier**

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

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:

**Éric Fries Guggenheim** Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Subdirector

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

Nº de catálogo: TI-AA-02-025-ES-C

Printed in Belgium, 2002

Traductor responsable: Felipe Orobón

Maquetación y diseño:

Agencia publicitaria

Zühlke Scholz & Partner S.L., Berlín

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

Existe también una versión portuguesa, publicada y distribuida por

CIDES

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 2-2º

P - 1049-056 Lisboa

Tel: (351-21) 843.10.36; Fax: +351-21-840.61.71

Correo electrónico:

depp.cides@deppmts.gov.pt

Portada: Rudolf J. Schmitt, Berlín

Producción técnica

DTP: Axel Hunstock, Berlín

Los textos originales se recibieron antes del 25.1.2002

**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 118**



# Indice

## In memoriam

**Ettore Gelpi, ciudadano del mundo, científico de la educación a escala internacional, experto en derechos humanos y moderno anarquista – una nota de agradecimiento pendiente ..... 3**

Norbert Wollschläger

**Nuevos paradigmas para la formación y la comunicación (Apuntes para el discurso pronunciado en el Ágora: Imagen y estatus de la formación profesional: ¿qué hacer? 29 y 30 de abril, Salónica, Grecia) ..... 5**

Ettore Gelpi

## Artículos de investigación

**Dinámica de la educación y de los sistemas educativos ..... 9**

Jean Vincens

*No existe un modelo único de evolución educativa en Europa.*

*La heterogeneidad observada se explica por las relaciones diversas entre la educación y el desarrollo económico*

**Métodos modernizadores de la formación profesional situados entre el modelo de formación por módulos y el modelo profesional ..... 28**

Matthias Pilz

*A pesar de experiencias innovadoras, los arquetipos nacionales de formación profesional continúan preponderando. Resulta aún aventurado detectar un proceso de convergencia*

**Un puente entre la teoría y la práctica para la formación profesional holandesa ..... 36**

Gäby Lutgens, Martin Mulder

*Evaluación de un intento de proporcionar a alumnos de FP la posibilidad de comunicarse entre sí durante sus periodos de prácticas y de colaborar en tareas similares, mediante un entorno de formación cooperativa apoyada por ordenador.*

## Análisis de las políticas de formación profesional

**Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España ..... 41**

Fernando Marhuenda

*Ni la posición ni la categoría que ocupan en España las prácticas en empresas pueden calificarse de satisfactorias. Parece resultar necesaria la integración sistemática de las prácticas dentro de los programas formativos.*

**El diseño de programas de formación en prácticas: perfil del equipo de apoyo ..... 55**

Miguel Aurelio Alonso García

*El papel del "equipo de apoyo" es esencial en el éxito de la Formación en Prácticas, herramienta clave en la mejora de la cualificación e inserción laboral en España.*



**El sistema educativo bajo presión modernizadora  
Reestructuración e internacionalización del sistema productivo  
e ideales formativos cambiantes: nuevos desafíos al sistema educativo ....** **67**

Arthur Schneeberger

*La drástica reducción en Austria del número de plazas de aprendizaje disponibles bloquea la vía habitual de transición a la vida activa para los más frágiles en la sociedad: causas y soluciones*

**Evoluciones en el sistema educativo irlandés:  
el caso del *Leaving Certificate Applied* .....** **84**

Jim Gleeson

*¿Es el Leaving certificate applied un caballo de Troya que permite reintegrar a parte de los jóvenes en una dinámica de formación y cualificación, o bien un medio para restablecer el equilibrio entre los índices de salida y los de continuación de estudios?*

## Lecturas

**Selección de lecturas .....** **101**



# Ettore Gelpi: ciudadano del mundo, científico de la educación a escala internacional, experto en derechos humanos y moderno anarquista – una nota de agradecimiento pendiente



**Norbert  
Wollschläger**  
*Cedefop*

Fue a mediados de los años setenta cuando nuestros caminos se cruzaron por primera vez. Ettore Gelpi, formado como especialista en derecho constitucional, científico de la educación por vocación, responsable de *Lifelong Education* en el centro de la UNESCO de París, autor de innumerables publicaciones, políglota (sus lenguas preferidas eran el italiano, el inglés, el francés, el castellano y el portugués) e incansable luchador a favor de las reformas sociales y la igualdad de oportunidades en la educación. A los que tuvimos la fortuna de coincidir con él en el CEDEFOP de Berlín, Ettore nos inspiraba un respeto muy especial. Era una persona en la que se podía confiar. Nos asesoraba siempre que podía. Jamás rechazó una invitación a una conferencia o a un seminario. Si se le pedía que redactara un artículo, accedía siempre, no cobraba honorarios por ello y cumplía los plazos. Más que un colega, era un compañero. Y al igual que nosotros, estaba convencido de la importancia política y social de su labor.

Luego, sin saber cómo, nos perdimos de vista. Es probable que se debiera, en parte, al traslado de la sede a Salónica. Los temas de investigación cambian, las prioridades varían, aparecen nuevos socios con quienes colaborar, los antiguos contactos se disuelven, las amistades se descuidan... Eso es lo que suele ocurrir en las instituciones internacionales. De vez en cuando veíamos el nombre de Ettore en la lista de participantes de alguna conferencia importante, o topábamos con un nuevo libro o ensayo suyos.

Ahora bien, cuando de verdad me acordé de él fue cuando estuve buscando un ponente principal para la conferencia Ágora de abril. El tema que el conferenciante debía desarrollar era la relación entre la formación general y la profesional, la imagen y el rango tan distinto que siguen teniendo una y otra en nuestra sociedad, y los cambios que se han hecho necesarios; en definitiva: la cuestión que más preocupa en el ámbito de la política educativa, objeto de acalorados debates y de las más variopintas reformas en toda Europa. "La formación profesional de la clase dominante es la cultura general; la cultura general de la clase dominada es la formación profesional": así lo formuló Ettore Gelpi, parafraseando a Friedrich Engels, presidente del sindicato alemán de profesores a finales de los años sesenta. La cuestión consistía en determinar qué había cambiado realmente desde entonces.

Encontré el número de Ettore en el listín telefónico de París, y le localicé al primer intento. Su voz era tal como yo la recordaba, su francés conservaba un innegable acento italiano. Me bastó para reconocerlo la breve frase de: "Norbert ¿qué? ah, claro, del CEDEFOP, por supuesto... ¿Cuánto tiempo!... ¿Qué tal te va? ¿Por dónde andas?". Fue un reencuentro telefónico muy cordial; en un momento le planteé la cuestión, esboqué su labor y no tardó en renacer la antigua fluidez de nuestra relación. Ettore aceptó de inmediato; el tema le interesaba muchísimo, redactaría una ponencia. Ciao y hasta pronto.



Ettore cumplió su palabra; la ponencia me llegó a los pocos días por correo electrónico. Su secretaria me hizo saber que se había tomado muy en serio el documento, pero que lamentaba no poder acudir a la conferencia por motivos de salud. Le quise proponer una videoconferencia entre París y Salónica, de forma que pudiera al menos participar virtualmente y presentar así su importante ponencia. Yo no sabía que su enfermedad era grave y que la venía sufriendo desde hacía tiempo.

No pude manifestarle personalmente a Ettore mi agradecimiento por su colabo-

ración, por lo que deseo aprovechar esta ocasión para hacerlo públicamente. “Un très grand merci, cher ami, au nom de nous tous et pour tout ton engagement.”

Ettore Gelpi falleció en París el 22 de marzo de 2002, a los 69 años, víctima de una larga enfermedad, dos días después de haber acabado su ponencia.

\* \* \*

*El Consejo de Redacción ha acordado publicar aquí las ideas de Ettore Gelpi sobre la relación entre formación general y formación profesional.*



# Nuevos paradigmas para la formación y la comunicación

## (Apuntes para el discurso pronunciado en el Ágora: Imagen y estatus de la formación profesional: ¿qué hacer? 29 y 30 de abril, Salónica, Grecia)

**Ettore Gelpi**

1933 – 2002

Los patricios de Atenas se formaban profesionalmente para brillar en la filosofía, las artes oratorias y los alegatos en el Foro. Se trataba de una formación profesional y a la vez de un tipo refinado de formación general que les permitía acceder al poder y conservar éste.

Las clases populares se formaban en las actividades más o menos nobles del comercio, o a través de la enseñanza infantil, para asegurarse condiciones de supervivencia, y dicha formación no estaba desprovista de elementos de formación general.

Así pues, las fronteras entre la formación general y la formación profesional no resultan tan evidentes. Lo evidente son las finalidades y el resultado de estas formaciones. Lamentablemente, en los cursos de formación profesional no se habla nunca ni de finalidades ni de filosofías, sino tan sólo de modalidades.

Las crisis y catástrofes que atravesamos hoy, desde las Torres Gemelas hasta el incremento del paro – adornado desde hace años por dudosas medidas paliativas –, surten reacciones de respuesta exclusivamente militar a problemas mucho más profundos. Países como Argentina

que se revelan incontrolables, crisis profundas de patronales y sindicatos recuestionan los sistemas educativos de los diferentes estados, que son también causantes de dichos problemas graves.

No debemos caer en el error de achacar a la esfera educativa la responsabilidad por un planeta con problemas de funcionamiento, pero tampoco subestimar su función. Los europeos han adoptado los ideales educativos de comienzos de la década de 1970, pero sin percatarse de que se trataba del gran momento de euforia económica europea, en el que existía un margen tanto teórico como práctico para desarrollar vínculos entre la formación general y la formación profesional.

Creo que en el origen el actual cambio de rumbo se sitúa la denominada crisis del petróleo y el comienzo de la feroz competición internacional en un contexto de avance de la globalización, junto a un debilitamiento progresivo de los sindicatos que tienen dificultades para defender la formación general de los trabajadores, considerada un lujo en los periodos llamados de crisis; éste va a ser el tema de mi intervención: el abandono por los expertos del tema de la formación general.



## La formación general desaparece del orden del día

Yo he vivido personalmente la falta progresiva de interés por parte de quienes sostenían una y otra vez que la formación general no era fundamental para la formación profesional ni de los operarios ni de los directivos. Nuevos expertos de la dirección y de la formación, basándose en fuentes bastante temibles, comenzaron a hablar exclusivamente de una formación profesional cuya finalidad fuera la funcionalidad y eficacia de los trabajadores, y a menudo incitar a éstos a salir de la empresa en un plazo muy breve.

Formadores con un pasado culturalmente rico se transformaron así en ejecutores de una cultura procedente del exterior y que con frecuencia no reflejaba los intereses ni de la empresa ni de los trabajadores. Sólo algunos compañeros conseguimos mantenernos en un plano científico y con una vinculación estrecha no con ideólogos, sino con personas serias del ámbito empresarial y sindical. Los centros de venta de las nuevas formaciones se fueron multiplicando, con costes cada vez mayores y resultados cada vez peores.

Con ocasión de este coloquio, quiero decir un par de verdades, porque de otra manera nos quedaremos en adornos que no sirven nunca para nada. Nunca antes administraciones y empresas, o toda la sociedad en general, han tenido tanta necesidad de hombres y mujeres empapados de cultura, para afrontar los graves cambios que les atañen. ¿Qué puesto ocupan la ciencia y la tecnología? Ambas forman parte de esta cultura mientras no caigan en la tentación totalitaria y se mantengan dentro de sus funciones y de su espacio. Pero esta lucha histórica no es fácil, y he aquí el fondo de mi hipótesis. Si deseamos una formación que contribuya a responder a las necesidades sociales, es necesario también generar y formar a investigadores, profesores y funcionarios capaces de rechazar las presiones y la opresión de las estructuras de poder, nacionales o internacionales, que imponen formaciones técnicas que de hecho hieren de muerte a la auténtica educación. La formación de las personas comprometidas en sentido amplio en actividades educativas es fundamental, así

como la de los investigadores en el mismo ámbito. Es necesario resistirse a una prostitución subliminal de la que podemos ver los resultados. Reimpulsar la formación no significa desde luego dividir a los trabajadores por categorías de empleo en función de sus tareas específicas. El investigador tiene necesidad de formarse en filosofía, como la tiene el directivo; las matemáticas son fundamentales para sindicalistas y para ingenieros.

Un proyecto educativo de este tipo insuflaría nuevos alientos a la crisis educativa, que está bloqueada porque se limita a las estructuras y la legislación.

Tras 20 años de interrupción, los amigos del Cedefop me invitan a reflexionar de nuevo. Los amigos de Kameoka me conceden un Premio por haber contribuido a desarrollar desde hace 20 años en Japón las ideas educativas sobre el tema de la formación permanente, considerada exactamente con la perspectiva de un fuerte componente de formación cultural y de autoformación.

C. Griffin, en el capítulo Ettore Gelpi<sup>(1)</sup> insiste en las relaciones que éste establece entre formación, educación y cultura. Tres elementos simultáneos. La crisis es grave y se busca el análisis de otras fuentes. Mi lucha se ha desarrollado y está hoy reconocida porque jamás fue solitaria. He peleado siempre junto a otros grupos constituidos e independientes que comparten desde siempre estas ideas porque las viven y porque no sufren las presiones de las diversas formas de corrupción que han manipulado al sector educativo y de la formación profesional desde hace 30 años. Un obrero que trabaja como asalariado en la empresa, un inmigrante que se forma para sobrevivir en el nuevo país en que trabaja, una mujer que lucha por acceder a un trabajo y mantenerlo, un joven aprendiz que no se contenta con recibir un minisalario a fin de mes..... todos conocen bien el valor de la formación general para construir su futuro y no acabar desechados como una fruta exprimida. Les conozco y les he tratado. Hemos meditado juntos. Es frecuente que estas personas sean auténticos investigadores, e invito a los que me escuchan a referirse a ellos sin demagogia pero con un claro deseo de aprender, con curiosidad y amor.

<sup>(1)</sup> P. Jarvis, Coord. 20th Century Thinkers in Adult and Continuing Education, 2ª. edición, pp. 274-288





Yo he debido enfrentarme no sólo a instituciones manipuladas por quienes pagan – o fingen pagar – sino a veces también a los sindicatos que sufren la presión directa o indirecta de las instituciones nacionales o internacionales. Y la naturaleza amistosa de estos conflictos no limitaba por ello su duración.

Quizás me estoy enfadando seriamente con mis compañeros de profesión, con investigadores, profesores y funcionarios porque conocen los mecanismos del poder y, con el tiempo, el deseo de luchar por esta relación entre la formación general y la formación profesional, es decir, por la democracia educativa. Mis decepciones han sido y son aún numerosas, pero creo que mi función de trabajador que atraviesa el mundo educativo desde hace bastantes años no consiste en un derecho sino sobre todo en el deber de oponerse a estas manipulaciones.

Mucho me alegraría el ver a centros formativos, revistas o seminarios investigar y trabajar sobre este tema junto a los protagonistas de esta educación. Es evidente que cuando se habla de cultura es absolutamente necesario unirse a quienes se interesan por la formación general y la formación cultural; y cuando se habla de trabajo, me parece indecente que cada vez más personas hablen de éste sin conocerlo.

Me han invitado ustedes a participar en un renacimiento, pero se han equivocado de persona si tan sólo desean a alguien que les haga un análisis crítico de todos los textos aparecidos sobre la formación continua. Durante 30 años, los militantes de la cultura han ido transformándose en copias de directivos, por pensar que el conocimiento y el manejo de las tecnologías les eximía de seguir ampliando sus conocimientos culturales.





# Dinámica de la educación y de los sistemas educativos



**Jean Vincens**

*Catedrático emérito de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse*

Este texto es resultado de una investigación colectiva: el denominado proyecto EDEX (*Education Expansion and Labour Market*), financiado por la Comunidad Europea<sup>(1)</sup>.

Objetivo general de la investigación era analizar las modalidades y consecuencias del masivo incremento en la cifra de titulados activos observado en cinco países europeos – Alemania, España, Francia, Italia y Reino Unido – durante los últimos cuarenta años.

La fase 1 (*Work Package 1* = WP1) era responsabilidad de Hilary Steedman y del autor de este artículo. Se dio término a esta fase durante el año 2000.

El presente artículo utiliza los resultados presentados en el informe final (Steedman y Vincens, 2000), sin que se proponga no obstante resumir éste, sino prolongar la reflexión colectiva que el informe contiene, resaltando los resultados que parecen más novedosos y desarrollando una interpretación de datos, que el informe apenas esboza.

Una de las particularidades de la metodología del proyecto EDEX ha sido la de adoptar un método generacional. Los trabajos precedentes efectuados por las mismas entidades con financiación del Cedefop (Mallet et alii, 1997) ya habían sugerido que la mayoría de los títulos correspondían a los jóvenes, y por consiguiente que el aumento en el nivel educativo de la población se efectuaba a través de un proceso demográfico:

□ El nivel educativo alcanzado aproximadamente a los 30 años por una generación apenas se modifica posteriormente.

Existen excepciones, pero el dato es sólido.

□ La consecuencia es que el incremento del nivel general educativo se efectúa a través de la progresión en la escala de edades y de generaciones, de titulación cada vez más alta.

□ Esta característica del proceso de obtención de títulos permite retrazar la evolución del nivel educativo, comparando simplemente las estructuras de titulación de las distintas generaciones que componen la población en una fecha determinada.

□ Este análisis basado en la observación de generaciones sucesivas también permite analizar los sistemas educativos de forma nueva: se examina una generación que comienza su escolaridad en una fecha determinada y que atraviesa el sistema educativo repartiéndose entre los diversos cursos que éste imparte en dicho momento. El cambio de esta distribución o reparto de la generación con el tiempo se debe tanto a una asistencia distinta a cursos sin modificar como a la modificación de los cursos ofrecidos. Este método, denominado “método de gráficos de los sistemas educativos”, preparado por B. Fourcade del LIRHE ha demostrado ser muy productivo (Bédoué et Fourcade, 2000).

La primera parte de este artículo describe los principales rasgos de evolución en la estructura de titulaciones en los cinco países estudiados. La segunda parte intenta detectar las causas principales de la evolución educativa, y en la tercera, por último, se precisan las convergencias y divergencias en la evolución de los cinco países observados.

**Tras exponer los principales rasgos de evolución de las estructuras de cualificaciones en cinco países de la Unión Europea - Alemania, España, Francia, Italia y el Reino Unido – este artículo muestra que no existe un único modelo de evolución educativa y explica la heterogeneidad observada en razón de las relaciones diversas entre la educación y el desarrollo económico. De hecho, dos factores determinan la evolución apreciada: las relaciones existentes entre oferta y demanda de educación y las que rigen entre la oferta y la demanda de competencias en los mercados de trabajo. Por otro lado, el peso de la historia es también condicionante, y hace que cuanto más avance la educación más aumente la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país soluciona problemas comunes de manera específica y vinculada a sus tradiciones políticas y a la organización de sus relaciones sociales.**

(<sup>1</sup>) En este proyecto han confluído las entidades siguientes:

- Université des Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)
- Universitat autònoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educació i Treball (GRET)
- London School of Economics (LES) Center for Economic Performance (CEP)
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES) Roma
- Center for Research On Innovation and Society (CRIS) Berlin & Santa Barbara



## Primera parte

### La evolución

#### 1) Los datos

El cuadro 1 compara las generaciones nacidas en 1940, 1950, 1960 y 1970, utilizando una nomenclatura simplificada propuesta por Hilary Steedman y empleada en el informe EDEX. Las categorías son las siguientes:

1a. Sin titulación. En el Reino Unido (UK) los denominados “no qualifications”; en Francia, los “sans diplôme”, en Italia los “licenciados de la escuela primaria o sin título” (no separados en los datos), en Alemania, los “sin título o sin respuesta” en España los “sense estudis”(\*).

1b. Escuela obligatoria aprobada y certificado de estudios primarios; en Francia, los “certificats d’études primaires”; en España, los “primaris”(\*); en Alemania los “Hauptschule”;

2. Certificado de la escuela secundaria de primer ciclo; en el UK los *O Level*, los *GCSE*; en Francia los *BEPC*; en Alemania los *Realschule*; en Italia los titulados de la *scuola media*, en España el bachillerato elemental, EGB ciclo superior.

3. Certificado de formación profesional. En el UK los “others”, el *Trade Apprenticeship*, las *City & Guilds*, los *ONC/OND*, los *NVQ 2/3*; en Francia los *CAP/BEP*; en Alemania los aprendizajes y la *BFS*; en Italia los titulados de la “*scuola professionale*”; en España la FP.

4. Certificado del segundo ciclo de la secundaria, general, tecnológica o profesional (acceso a estudios superiores); en el UK los *A Level*; en Alemania los *Abitur* y la *Fachhochschulreife*; en Francia los *baccalauréats*; en Italia las *Maturita*, y los títulos de *Magisterio* y de *Scuola Técnica*; en España el Bachillerato Superior, el BUP y el COU.

5. Estudios superiores. En el UK, los “degrees”, los *HNC/HND* y el “teaching and nursing”; en Francia las licenciaturas o títulos superiores, y las titulaciones de *Bac+2*; en Alemania los títulos universitarios, los “Meister” y los títulos de Técnico; en Italia los títulos universitarios;

en España, los títulos universitarios de ciclo breve o largo.

Como cualquier nomenclatura, también ésta presenta deficiencias. En particular, la categoría 2 – certificados del primer ciclo de la secundaria – ha cambiado de sentido con el devenir del tiempo en diversos países: en Francia, el UK e Italia, estos certificados se han convertido en los títulos de aprobado de la escolaridad obligatoria; así lo tendremos en cuenta en el análisis sucesivo.

A partir de la encuesta de empleo nacional más reciente, el cuadro 1 presenta, para cuatro generaciones, la estructura de población total distribuida por títulos. La generación nacida en 1940 tiene 60 años en el año 2000, y se encuentra ya parcialmente fuera de la población activa. La generación nacida en 1970 tiene 30 años en el año 2000 y las personas que la componen acaban de obtener la titulación esencial que les caracterizará durante toda su vida.

□ La generación de 1940 tenía 20 años en 1960, y por tanto ha conocido sobre todo el sistema educativo del decenio de 1950; dado que la mayoría de los títulos se obtienen por formación inicial, la estructura de títulos en esta generación, medida en 1998, ofrece una buena aproximación a la “producción” de los sistemas educativos en este decenio de 1950. Igualmente, la generación de 1950 tenía veinte años en 1970, y su estructura de titulación refleja la “producción” del sistema educativo del decenio de 1960, y así sucesivamente.

□ Podemos considerar que los niveles 1a, 1b y 2 se corresponden con la escolaridad obligatoria: el cuadro 1 refleja de hecho perfectamente las brechas en los niveles 1b o 2; cuando el nivel 1b es importante, el nivel 2 resulta débil o inexistente, y viceversa. La principal excepción es la de Francia, para las generaciones de 1940 y 1950: el título obtenido al término del primer ciclo de secundaria exigía una duración de estudios que rebasaba la obligatoriedad escolar; debido a ello, el certificado de estudios primarios (nivel 1b) perdía importancia, y efectivamente el diploma de estudios del primer ciclo secundario se convirtió en Francia en el primer título que podía obtenerse. En el

(\*) (ndt): En catalán en el original



UK se desarrolló un mecanismo apenas distinto. En Italia, la "licencia" (titulación) media inferior la constituye en realidad el título de aprobado en los estudios primarios.

Más allá de este nivel, las categorías 3, 4 y 5 corresponden a la formación postobligatoria. El aumento del nivel educativo se debe a dos procesos: (i) la prolongación de la escolaridad obligatoria y el descenso en la proporción de quienes salen de ella sin titulación ninguna, y (ii) la expansión de la formación postobligatoria; este segundo proceso tiene gran importancia, como refleja el cuadro 2. Para establecer las diferencias entre períodos y países, este cuadro recoge los porcentajes acumulados de niveles educativos en cada generación, dividiendo la enseñanza superior (categoría 5 de la nomenclatura) en diferentes vías, lo que permite medir aquellas proporciones de una generación cuyo nivel educativo rebasa la escolaridad obligatoria.

El nivel 4 corresponde a la titulación que concede acceso a la enseñanza superior; el nivel 3 corresponde a la formación profesional "corta", la de los trabajadores o empleados cualificados.

## 2) Comentario

1) La situación de partida. Examinemos para empezar la generación de 1940. En la categoría 5 se destacan tres países: Reino Unido, Francia y Alemania. Los otros dos se encuentran muy por debajo. Para el subtotal 5+4, Italia se reúne con los tres países punteros, y España se mantiene en un nivel inferior; para el subtotal 5+4+3, Alemania y el Reino Unido se destacan claramente, seguidos por Francia.

La generación de 1940 comenzó a escolarizarse al término de la Segunda Guerra Mundial. La escolaridad obligatoria llegaba hasta los 13 años en España, 14 años en Alemania, Italia y Francia, y 15 años en el Reino Unido. Menos del 20% de esta generación siguió una formación general más larga que les sirviera para pasar a una formación técnica media o superior. Por último, una gran parte de cada generación debía ejercer profesiones de trabajador o empleado cualificado, para las que la formación podía impartirse tanto de forma explícita – con

## La estructura de algunas generaciones, por títulos

Cuadro 1.

| Nacidos en 1940              | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
|------------------------------|----------|-------------|---------|--------|--------|
| 1a sin títulos               | 9        | 39          | 28      | 56     | 32     |
| 1b título esc. obl.          | 24       | -           | 27      | -      | 57     |
| 2 1 <sup>er</sup> cic. sec.  | 1        | 9           | 6       | 23     | -      |
| 3 FP                         | 51       | 34          | 20      | 3      | 3      |
| 4 2 <sup>a</sup> . cic. sec. | -        | 3           | 7       | 12     | 2      |
| 5 superior                   | 14       | 16          | 12      | 5      | 6      |

| Nacidos en 1950 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
|-----------------|----------|-------------|---------|--------|--------|
| 1a              | 8        | 24          | 18      | 31     | 12     |
| 1b              | 14       | -           | 18      | -      | 63     |
| 2               | 2        | 12          | 7       | 34     | -      |
| 3               | 53       | 38          | 30      | 5      | 5      |
| 4               | -        | 4           | 10      | 20     | 8      |
| 5               | 21       | 22          | 17      | 10     | 13     |

| Nacidos en 1960 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
|-----------------|----------|-------------|---------|--------|--------|
| 1a              | 9        | 16          | 23      | 10     | 4      |
| 1b              | 11       | -           | 4       | -      | 54     |
| 2               | 3        | 23          | 9       | 43     | -      |
| 3               | 56       | 30          | 31      | 7      | 14     |
| 4               | -        | 7           | 12      | 30     | 12     |
| 5               | 22       | 25          | 21      | 10     | 16     |

| Nacidos en 1970 | Alemania | Reino Unido | Francia* | Italia | España |
|-----------------|----------|-------------|----------|--------|--------|
| 1a              | 8        | 11          | 17       | 6      | 2      |
| 1b              | 9        | -           | 1        | -      | 38     |
| 2               | 3        | 23          | 4        | 41     | -      |
| 3               | 58       | 31          | 30       | 7      | 20     |
| 4               | -        | 9           | 16       | 39     | 18     |
| 5               | 20       | 26          | 32       | 7      | 23     |

\* Encuesta sobre el empleo efectuada en 1999, es decir a los 29 años

una certificación – como de manera implícita en el trabajo. Esta es la situación que reflejan estos datos.

Alemania ha impartido una formación explícita a dos terceras partes de esta generación, y la formación profesional se encuentra particularmente desarrollada. El Reino Unido también posee una formación profesional potente, aunque a bastante distancia de la alemana. Francia ocupa una posición intermedia en lo referente a la formación profesional de nivel 3, mientras que esta formación se encuentra apenas desarrollada en Italia y España. Esto significa que en estos dos países, y también en parte en Francia y el Reino Unido, la formación en el trabajo –



Cuadro 2.

### Titulaciones obtenidas tras la enseñanza obligatoria Proporciones acumuladas

| Nacidos en 1940 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
|-----------------|----------|-------------|---------|--------|--------|
| 5               | 14       | 16          | 12      | 5      | 6      |
| 5+4             | 14       | 19          | 19      | 17     | 8      |
| 5+4+3           | 65       | 53          | 39      | 20     | 11     |
| Nacidos en 1950 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
| 5               | 21       | 22          | 17      | 10     | 13     |
| 5+4             | 21       | 26          | 27      | 30     | 21     |
| 5+4+3           | 74       | 64          | 57      | 35     | 26     |
| Nacidos en 1960 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
| 5               | 22       | 25          | 21      | 10     | 16     |
| 5+4             | 25*      | 32          | 33      | 40     | 28     |
| 5+4+3           | 78       | 62          | 64      | 47     | 42     |
| Nacidos en 1970 | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
| 5               | 20       | 26          | 32      | 7      | 22     |
| 5+4             | 27*      | 35          | 48      | 46     | 41     |
| 5+4+3           | 78       | 66          | 78      | 53     | 61     |

\* Se ha corregido la suma 4+5, integrando en ella a los titulados con un *Abitur* que poseen también un título de formación por aprendizaje obtenido tras el *Abitur*.

Italia, pero se frenó claramente en Alemania y el Reino Unido. Por último, la generación de 1970 muestra una práctica estabilidad en Alemania, un escaso aumento en el UK y un incremento mantenido en los otros países. En definitiva, en 1998 – cuando la generación de 1970 se aproxima a los treinta años –, la proporción de esta generación con titulación postobligatoria se acerca al 80% en Alemania y Francia, al 66% en el UK, al 61% en España y al 53% en Italia; sin embargo, en este último país el porcentaje de titulados superiores continúa aumentando desde hace 30 años.

La estructura de los títulos postobligatorios era divergente al principio y ha evolucionado además de forma particular en cada país.

Esta situación y su evolución pueden analizarse con mayor detenimiento calculando la parte correspondiente de los niveles 4 y 5 dentro del subtotal 5+4+3: el cuadro 3 ofrece el resultado de este cálculo para las cuatro cohortes.

Cuanto menor sea este coeficiente, la proporción de los títulos secundarios largos y de segundo ciclo será menor en el conjunto de las titulaciones postobligatorias. Por el contrario, ello refleja particularmente bien la importancia de la formación profesional en Alemania y el Reino Unido para la generación de 1940, y la casi inexistencia de este tipo de formación (con derecho a título) en Italia y España, así como la situación intermedia de Francia.

La proporción de la enseñanza secundaria larga y de la enseñanza superior aumenta de una generación a otra en todos los países salvo en España, lo que refleja la evolución de la formación profesional en este país. El caso de Italia es particular: una proporción mayor que antes de la formación secundaria larga consiste en una formación profesional seguida de un acceso al mercado de trabajo.

Las diferencias iniciales (generación de 1940) se explican fácilmente en razón de la muy escasa presencia de la formación profesional corta en España, Italia y – en menor medida – Francia. Se observa que, con la excepción de España, los otros países presentan porcentajes comparables

y no reconocida por una certificación – desempeña una importante función.

Alemania y el Reino Unido poseían en 1950 los sistemas educativos más desarrollados, en los cuales la financiación y gestión de la formación profesional de nivel 3 no correspondía al estado sino a las empresas (Alemania) o a diversos organismos (Reino Unido). En Francia, la formación profesional corta se reparte entre la enseñanza profesional pública y el aprendizaje en las empresas.

2) La evolución desde la generación de 1940 a la de 1970 está influida tanto por estas diferencias de partida como por las opciones efectuadas entre una y otra época.

El total acumulado 5+4+3 aumenta claramente en todos los países entre la generación de 1940 y 1950; el aumento observado en España, Francia e Italia es claramente superior al de los otros dos países. Los datos de la generación de 1960 reflejan que el aumento de estos títulos prosiguió en España, Francia e



de titulados de los niveles 5+4, si bien Alemania ocupa una posición algo inferior.

La evolución resulta análoga en Francia, Italia y el UK, al menos hasta la generación de 1960. España pasa entonces a reunirse con estos tres países y Alemania muestra un crecimiento más lento. El paso de la generación de 1960 a la de 1970 refleja las divergencias evolutivas más claras: Francia es el primer país donde la proporción de titulados del nivel 5+4 se aproxima al 50% de la generación – la que tendrá 30 años en el 2000 –, mientras que Italia no está lejos y España parece tender en el mismo sentido, y sin embargo, la proporción no supera el 35% en el UK y ni siquiera el 30% en Alemania. Los datos sobre la generación de 1980 dan información complementaria: en Francia, la proporción de quienes obtienen al menos un título de nivel 4 (bachillerato) se ha incrementado decididamente durante el decenio de 1990, y alcanza ya un 60% de la generación de 1970 y siguientes; pero ello se realiza en detrimento sobre todo de la proporción de personas con titulación máxima de nivel 3. En el UK, tras 1998, la proporción de jóvenes que logran al menos el *A-Level* se incrementa claramente y parece estabilizarse un poco por debajo del 40% de las generaciones nacidas a partir de 1975. En Alemania, la evolución parece más regular, y para la generación de 1975 el porcentaje de jóvenes con títulos que conceden acceso al menos a una de las formas de enseñanza superior supone aproximadamente del 37 al 38 %.

Parece evidente que no existe un modelo único de evolución educativa, que habría conducido a Francia y aún más a Italia y España a imitar a los dos países mas avanzados en materia de educación, siguiendo por su mismo camino.

Las principales cuestiones que plantea la evolución educativa en los cinco países conciernen a la educación obligatoria y más aún a la postobligatoria: ¿por qué tales divergencias en la proporción de titulados que pueden acceder a estudios superiores o que poseen una titulación superior? ¿por qué la formación profesional corta o media es tan diferente de un país a otro?

Cuadro 3.

### Proporción de los niveles 4 y 5 como porcentaje del subtotal 5+4+3

|                        | Alemania | Reino Unido | Francia | Italia | España |
|------------------------|----------|-------------|---------|--------|--------|
| <b>Nacidos en 1940</b> | 0,22     | 0,36        | 0,49    | 0,85   | 0,73   |
| <b>Nacidos en 1950</b> | 0,28     | 0,41        | 0,47    | 0,86   | 0,81   |
| <b>Nacidos en 1960</b> | 0,32*    | 0,52        | 0,52    | 0,85   | 0,67   |
| <b>Nacidos en 1970</b> | 0,35*    | 0,53        | 0,62    | 0,87   | 0,78   |

\* Se ha corregido la suma 4+5 de la manera ya indicada.

Para responder a estas preguntas es necesario plantear las relaciones entre la educación y el desarrollo económico.

### 3) Educación y desarrollo.

El estudio específico de estas relaciones supera evidentemente el contexto de nuestro estudio, que no intenta dar respuesta a la pregunta planteada en el título de un artículo reciente: “ Does Schooling Cause Growth?” (Bils y Klenow, 2000).

Sin embargo, algunas observaciones sí resultan útiles:

1) Los países con el nivel económico más débil hacia 1960 también eran los que presentaban un nivel educativo más bajo. Se trata de los países que han experimentado un desarrollo económico y educativo simultáneo más rápido. Un ejemplo: el ingreso per cápita en Italia, expresado como porcentaje del Reino Unido, ha evolucionado de esta manera:

|      |      |      |
|------|------|------|
| 1960 | 1983 | 1998 |
| 66%  | 90%  | 103% |

(Fuentes: 1960 y 1963, CERC 1985, p. 38; 1998 OCDE 2000, p. 17. Ingreso nacional disponible para 1960 y 1983, PIB para 1998).

2) El desarrollo económico va acompañado de un conjunto de transformaciones sociales como la urbanización, el surgimiento de mercados de trabajo más amplios, nuevas formas de organización del trabajo, la difusión del sindicalismo y de los convenios colectivos, un incremento de la movilidad geográfica y profesional. El desarrollo económico incrementa la necesidad de capacidades (*skills*) pero



los fenómenos que acabamos de enumerar contribuyen a generar cambios radicales en los métodos de obtención de capacidades y la forma de detectar éstas. Las diferencias entre los niveles educativos postobligatorios de los diversos países para la generación de 1940 reflejan por tanto las diferencias de desarrollo económico a comienzo del decenio de 1960. Alemania y el Reino Unido poseían por entonces los ingresos per cápita más altos; el de Francia equivalía al 71% de la cifra del UK (CERC, 1985).

3) Para tomar en cuenta estos cambios es necesario distinguir entre la evolución de las capacidades y la de la escolarización. La educación explícita impartida de forma organizada a través de cursos y coronada por un título desempeña en realidad cuatro funciones durante el período 1950-2000: contribuye a dotar a las personas con más capacidades útiles para el desarrollo económico; reemplaza a una parte de la formación poco visible, antes transmitida por el trabajo en empresas o explotaciones agrícolas frecuentemente familiares; contribuye al proceso de certificación explícita de capacidades, cada vez más útil para el funcionamiento del mercado de trabajo dentro de los nuevos tipos de organización social; y por último, desempeña el papel de filtro en el proceso de selección para la contratación, lo que significa también que ha sido uno de los mecanismos de posicionamiento social de las personas.

Conforme al nivel de desarrollo económico alcanzado a comienzos del decenio de 1960, estas cuatro funciones de la educación revestían una importancia relativa distinta según el país, lo que suponía un factor de diferenciación entre los sistemas educativos. Éstos reflejan las características de la oferta y la demanda de educación, sobre todo inicial. El estudio comparativo de la evolución educativa debe centrarse por tanto en esta oferta y demanda. Hablar de oferta y demanda de educación no significa adoptar un modelo de mercado competitivo; la segunda parte de este artículo intentará describir con mayor detenimiento los factores determinantes de esta oferta y demanda y de su evolución. Al salir del sistema educativo, los jóvenes titulados componen la oferta de alumnos formados, que debe afrontar la demanda generada por las

empresas. Los mercados de trabajo desempeñan un papel esencial en la utilización de títulos, y es evidente que este papel retroactúa sobre la oferta y la demanda de formación. Pero ¿de qué forma? Esta es una de las cuestiones a las que es necesario intentar dar respuesta.

## Segunda parte

### La oferta y la demanda de educación

En el universo del mercado, el desarrollo de una producción cualquiera se debe a iniciativas que pueden proceder de la oferta o de la demanda; los ofertores pueden proponer bienes nuevos y la demanda legítima dicha oferta comprándolos; pero también los individuos de la demanda pueden expresar sus deseos y manifestar explícitamente los artículos que buscan, traduciendo a continuación los ofertores esta demanda latente en bienes y servicios concretos. La educación solo obedece de una forma muy parcial a este modelo. Cada país posee su sistema educativo con características propias, que reflejan opciones políticas generalmente estables a lo largo del tiempo. Desde este punto de vista, la oferta educativa precede a la demanda y en ocasiones se impone completamente a ésta: es el caso de la escolaridad obligatoria. Pero existen con todo márgenes de libertad, y los diferentes grupos de agentes interesados – Estado, colectividades territoriales, familias, empresas, sindicatos (en particular docentes) – desempeñan su respectiva función en la construcción y evolución de los sistemas educativos y afectan por tanto a sus resultados: la cifra de titulados y la estructura por titulaciones de cada generación.

#### 1. La administración pública

Las opciones políticas en materia educativa han sido mayoritariamente irreversibles en los países analizados, y los cambios de mayoría política no han podido modificarlas en lo esencial. Cada país presenta además un sistema educativo cuyos rasgos esenciales se mantienen constantes entre 1950 y el año 2000, con la excepción quizás de España, que ha erigido su sistema educativo partiendo de un nivel muy bajo. Es fácil por tanto





contextualizar la evolución de los sistemas educativos, y ya más difícil detectar tendencias comunes entre países.

Sin embargo la política seguida por todos los países tiene por objetivo desarrollar la educación, algo tanto más ambicioso cuanto más bajo sea el nivel inicial. Cuatro ideas claves sustentan esta política:

❑ La primera es la idea de equidad. Es conveniente situar a los niños en una situación de igualdad de oportunidades. Pero esta noción demostró rápidamente su complejidad: ¿se trata de imponer a todos un idéntico curso mínimo? ¿de qué duración? ¿se trata de ofrecer una igualdad de oportunidades inicial y de construir a continuación un sistema de diversificación fundado en el éxito escolar, y no en el origen social o los ingresos de la familia? Pero el éxito escolar tampoco es independiente de la situación familiar, de suerte que el problema no queda completamente resuelto si se opta por un criterio meritocrático. Los diversos países han encontrado también distintas respuestas a estas cuestiones.

❑ La segunda idea era la de impartir a todos los niños un mínimo de conocimientos juzgados necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de hoy, lo que incluye la difusión de valores básicos de nuestras sociedades.

❑ La tercera idea tuvo una suerte diferente en cada país. Se trata de asumir que el desarrollo económico exige una movilización de talentos y un desarrollo educativo, que es, considerado por tanto, como premisa mínima para el crecimiento económico, e incluso en ocasiones como su causa, y que desempeñaría el papel de variable independiente en el proceso de crecimiento económico.

❑ La cuarta idea es la de posicionar todos los niveles de títulos con respecto al probable futuro de los que han seguido un curso concreto, es decir, a fin de cuentas respecto a una imagen simplificada de las relaciones entre niveles de titulación y empleos accesibles al incorporarse a la vida activa. Los informes nacionales muestran perfectamente la aplicación de esta idea: por ejemplo, hasta 1962 cada generación italiana se sometía a una orientación a los 10 años: cerca del 45% de la

generación preparaba su entrada en la vida activa con 14 años y seguía una enseñanza práctica supuestamente preparatoria; los restantes proseguían la enseñanza secundaria corta hasta los 14 años, pasando a continuación por otra orientación hacia los estudios secundarios largos o bien hacia un acceso a la vida activa, pero más bien en el sector terciario que secundario.

La administración pública, en definitiva, ha desempeñado el papel fundamental en la elaboración de la estructura del sistema educativo en estos cinco países: creación de los distintos cursos y su articulación, condiciones generales de admisión y en ocasiones incluso cifra de personas admisibles en una vía formativa concreta. Como mínimo, ello concierne a la enseñanza obligatoria, a la educación secundaria general que condiciona en gran parte el acceso a la enseñanza superior, y desde luego a una parte fundamental de la propia enseñanza superior. Por lo que respecta a la formación profesional que denominamos corta o de ciclo breve, con frecuencia directamente dependiente de la orientación efectuada sobre alumnos al término de la enseñanza obligatoria, la situación es más compleja.

## 2. Las empresas

Éstas siempre han intervenido en la formación profesional a través de la formación de aprendices, que sin embargo puede adoptar formas muy diversas. El grado de institucionalización más alto es el de Alemania, con su sistema dual en el que las empresas imparten una fracción importante de la formación profesional a la mayor parte de cada generación. Cuando son centros financiados públicamente quienes imparten en su mayoría la formación profesional, las empresas no quedan excluidas, ya que intervienen en la definición de los cursos.

La influencia de las empresas también se ejerce de forma indirecta a través de la asignación de titulados cuando éstos se presentan en el mercado de trabajo. Las empresas tienen necesidad de capacidades profesionales, es decir de personas capaces de cumplir las tareas necesarias para la producción de bienes y servicios. Dichas tareas pueden combinarse de formas distintas, de suerte que el contenido



de los empleos y la estructura del empleo en la empresa no se encuentran estrictamente predeterminados por la técnica y la naturaleza del bien producido. Por consiguiente, las empresas buscan sobre todo personas susceptibles de ocupar un puesto con la mayor eficacia posible, los costes más bajos y una buena capacidad de adaptación. Son por ello usuarios del sistema educativo, y reaccionan a los cambios cualitativos y cuantitativos en la oferta de titulados que se deriva del desarrollo educativo. En algunas configuraciones de la relación entre el sistema formativo y los mercados de trabajo, esto no resulta incompatible con una lógica de adecuación entre la formación y el empleo: el caso de las profesiones reglamentadas, donde un título preciso es condición necesaria para acceder a un empleo, constituye el mejor ejemplo.

### 3. Familias y jóvenes

Son elementos constituyentes de la demanda de formación. Suele escribirse que se trata de una “demanda social” autónoma, que constituye una tendencia de fondo en la evolución de las sociedades. Kivinen y Ahola (1999) señalan por ejemplo: “frente a una demanda social creciente, los gobiernos se ven forzados a ampliar la oferta educativa. Al mismo tiempo, ello alimenta el “autoestímulo educativo”, lo que significa que el nivel educativo de la población se incrementa independientemente de los cambios que tengan lugar en las estructuras profesionales y la demanda empresarial de capacidades”. Según esta visión, el desarrollo de la educación se debería fundamentalmente a esta “demanda social” un poco misteriosa.

Para comprender la evolución de los sistemas educativos y la demanda de educación, parece más lógico analizar esta demanda examinando los resultados de los procesos de opción bajo imperativos que efectúan las personas y sus familias. Los elementos de estas opciones son variados y complejos y los analizan la economía y la sociología de la educación. El razonamiento tiene en cuenta los costes y los beneficios estimados en un contexto de informaciones imperfectas, donde una persona puede como máximo conocer su probabilidad de obtener el título si se matricula en un ciclo de estudios con-

creto, o la probabilidad de obtener unos ingresos medios asociados a dicha titulación. En estas condiciones, cada persona toma en cuenta los beneficios asociados a los diversos tipos de estudios, los costes directos de la educación y el coste de oportunidad o los ingresos perdidos por el hecho de estudiar en lugar de trabajar. Supongamos que al término de la escolaridad obligatoria una persona tiene la oportunidad de elegir entre dos posibilidades: (i) matricularse en un ciclo de estudios de tres años, con la probabilidad  $p$  de obtener el título final, sabiendo que dicho título le permitirá obtener un empleo  $E_1$  con unos ingresos medios de  $W_1$  y una varianza dada; (ii) entrar al mercado, donde puede obtener inmediatamente el salario  $W_2$  inferior a  $W_1$ , sabiendo que transcurridos tres años podrá obtener un empleo  $E_2$  con ingresos medios de  $W_2$ , también con una determinada varianza. Supongamos además que el coste directo de la educación sea nulo. La opción de proseguir estudios será muy probable si la probabilidad  $p$  de obtener el título es alta, si  $W_2$  y  $W_2'$  son mucho menores que  $W_1$ , y si la varianza de ingresos en el empleo  $E_1$  es menor que la asociada al empleo  $E_2$ . Pero una probabilidad  $p$  baja puede comportar una opción en favor del acceso inmediato al mercado de trabajo.

De ello se deduce que la demanda de educación procedente de familias y jóvenes está influida directamente por la organización del sistema educativo, que condiciona las probabilidades de éxito en los diversos cursos ofrecidos, y configura también la probabilidad de obtener un empleo con unos ingresos medios determinados. La selección por criterios escolares en el acceso a un curso reduce evidentemente las posibilidades de opción.

En definitiva, el incremento de la demanda de educación con el tiempo parece constituir una respuesta a diversos estímulos, que combinan las modificaciones en los sistemas educativos y las perspectivas que ofrecen los mercados de trabajo. Por consiguiente, será posible encontrar períodos con una demanda que aumenta como respuesta a incitaciones procedentes del mercado de trabajo, y que presionan al sistema educativo para que la oferta de educación se incremente. Pero en otros momentos, la oferta educativa



podrá verse modificada por decisiones de la administración pública, lo que acarreará una respuesta de la demanda; también puede suceder que dicha modificación de la oferta educativa tenga escaso impacto sobre la demanda, al no afectar fundamentalmente a las opciones individuales.

#### 4. La dinámica de la educación

En definitiva, la evolución de la educación durante el último medio siglo debe mucho en nuestros cinco países a las opciones políticas de la administración pública. Pero estas opciones mantienen márgenes de libertad, notablemente cuando el Estado – algo frecuente – define los contenidos y las condiciones de admisión en los cursos formativos pero no fija de forma estricta el número de plazas ofrecidas en cada curso. Este número depende de la demanda manifestada, es decir, de las opciones que efectúen las familias.

La administración pública desarrolla y financia una u otra formación en función de la demanda. En cada uno de los cinco países existe una combinación variada de cursos abiertos con un número de plazas que evoluciona, con mayor o menor retraso, en función de la demanda de formación, y de cursos cerrados con un número de plazas dependiente de opciones políticas o variables económicas (por ejemplo, el número de plazas en diversas especialidades del sistema dual alemán viene determinado fundamentalmente por las empresas, en función de sus pronósticos de futuro).

La evolución muestra convergencias entre los diversos países, pero también refleja las diferencias fundamentales que se derivan de estas opciones políticas y de su interacción con la demanda, así como el comportamiento de las empresas: ¿Cómo se procuran estas últimas las capacidades que precisan? La evolución observada en los sistemas educativos es por ello resultado de las influencias entre dos conjuntos de relaciones: las que vinculan entre sí la oferta y la demanda de formación, y las que vinculan la oferta y la demanda de capacidades profesionales en los mercados de trabajo.

La oferta formativa está gobernada de forma compleja en los cinco países. Prácticamente en todas partes existe un sec-

tor educativo comercial, con una oferta de plazas formativas que varía en función del precio que las personas estén dispuestas a pagar para seguir cursos, pero la mayor parte de la oferta formativa obedece a otros tipos de regulación o gobierno, entre los cuales los tres principales son: (i) respuesta de la administración pública a la demanda de formación; (ii) regulación por imperativos presupuestarios; (iii) regulación por previsión de la demanda de formados por las empresas. Por último, en particular para la enseñanza superior, la transferencia de costes de estudios a los estudiantes puede contribuir a configurar una regulación del sistema próxima a la de un mecanismo de mercado.

### Tercera parte Estudio comparativo

De 1960 al año 2000, la evolución educativa en estos cinco países se ha efectuado a ritmos distintos, que reflejan ante todo los niveles previos ya alcanzados en 1960, como hemos mostrado en nuestra primera parte. No obstante, las opciones políticas tomadas también han influido sobre la evolución, y se observa que los dos países más avanzados en 1960, Alemania y sobre todo el Reino Unido, han sido también los de opciones políticas más restrictivas desde entonces. Por otro lado, con excepción de España, cada país ha desarrollado su sistema educativo manteniendo los rasgos principales del sistema existente ya en 1960, naturalmente insistiendo más en algunas partes del sistema que en otras. España, por contra, ha erigido prácticamente su sistema educativo actual inspirándose en el modelo francés; no se trataba de la única posibilidad, pero sí probablemente la que mejor correspondía al estado de la sociedad española.

La escolaridad obligatoria constituye un primer aspecto de la evolución educativa, y en ella se observan las coincidencias más claras. A continuación sigue la formación postobligatoria, donde el panorama cobra una complejidad mucho mayor. En efecto, nos encontramos tanto con formaciones generales secundarias que, hacia 1950, servían sobre todo de plataforma preparatoria a la formación superior, como con formaciones profesio-



|                    | 13 años | 14 años | 15 años     | 16 años     |
|--------------------|---------|---------|-------------|-------------|
| <b>España</b>      | X       | 1964    |             | 1990        |
| <b>Alemania</b>    |         | X       | 1960 (1966) |             |
| <b>Italia</b>      |         | X       | 1999        |             |
| <b>Francia</b>     |         | X       |             | 1959 (1969) |
| <b>Reino Unido</b> |         | X       | 1944        | 1973        |

nales, incluyendo el aprendizaje, que preparaban a oficios o profesiones específicas. Por último, las propias formaciones superiores, que en 1960 resultaban similares en los cinco países, con la excepción de Francia, donde la brecha entre *Grandes Écoles* y universidad era más marcada.

Vamos a examinar con mayor detenimiento los tres puntos.

### 1. Escolaridad obligatoria y "escuela media"

El cuadro anterior muestra la evolución de la edad de finalización de la escolaridad obligatoria; el símbolo X indica dicha edad en 1944 y la fecha entre paréntesis indica el año en que se produjo el cambio realmente.

En 1950 los cinco países presentaban un rasgo común: a los diez u once años, tras cuatro o cinco años de formación de base tenía lugar una primera orientación esencial: hacia tres vías en Alemania y dos vías en los restantes países.

La vía corta es la que conduce a la vida activa a los 14 años, con o sin posibilidades formativas ulteriores.

La vía larga es la del segundo ciclo de la secundaria, conducente a una titulación que capacita para emprender a continuación estudios superiores (este título es condición necesaria pero no siempre suficiente). En Francia la vía corta puede prolongarse con dos o tres años de estudios primarios superiores, que permiten eventualmente acceder a la vía larga de segundo ciclo de secundaria. Alemania posee una vía intermedia compuesta por la *Realschule*, que permite obtener una titulación a los 16 años.

Durante los decenios de 1950 y 1960 se produjo una evolución importante: la intervención orientativa a los 10-11 años perdió importancia o desapareció en todos los países salvo en Alemania. La formación hasta el final de la escolaridad obligatoria tiende a universalizarse. Ello corresponde a la aspiración de igualdad y al deseo de detectar en todos los ámbitos a las personas capaces de efectuar buenos estudios.

Los estudios secundarios comienzan a los 11 años y el período de 11 hasta los 14 ó 15 años, es decir prácticamente hasta el final de la escolaridad obligatoria, constituye simultáneamente un ciclo de estudios y una fase de selección, incluso si no se reconoce así oficialmente en todos los países. En España, Italia, Reino Unido y Francia se obtiene un título al término de este ciclo educativo, pero éste tiene un valor diferente según el país: en Italia, el título medio inferior ("licencia"), obtenido en principio a los 14 años, es condición para proseguir estudios, si bien una fuerte mayoría de cada generación lo obtiene. En España el bachillerato elemental desempeña el mismo papel. En Francia, el diploma o *Brevet d'études de premier cycle (BEPC)* no constituye obstáculo alguno: la continuación de estudios y la orientación se basan en los resultados de la escolaridad; además, tiene lugar una primera orientación transcurridos dos años de la secundaria, esto es, a la edad mínima de 13 años, pero los jóvenes orientados en este momento hacia la formación profesional corta suelen ser casi siempre de mayor edad, debido al retraso adquirido en su escolaridad anterior. En el Reino Unido, el *O Level* continúa siendo muy selectivo, con resultados condicionantes para seguir estudios hacia el *A Level*.

En Alemania se mantiene la orientación a los 11 años, pero una proporción creciente de jóvenes entra en la vía media y en la vía larga que conduce al *Abitur*.

La evolución durante los decenios siguientes no hará sino confirmar estas tendencias.

La prolongación de la escolaridad obligatoria ha sido por sí misma un factor de desarrollo educativo. En primer lugar, ha incrementado el número mínimo de años



de estudios; segundo, ha permitido a un porcentaje alto de alumnos la obtención de un diploma elemental, lo que ha hecho disminuir grandemente el porcentaje de los “sin título”. El esfuerzo de armonización de los cursos ha sido mayor en algunos países, particularmente en Francia con el “*college unique*” durante el decenio de 1970.

Esta prolongación de la escolaridad obligatoria hace más evidente la función de diversificación que desempeña la escuela, aunque sea involuntaria. El éxito escolar sigue basándose en criterios académicos, y las sucesivas orientaciones se fundamentan menos en criterios sociales explícitos y más en los buenos resultados escolares. Pero las diferencias de resultados observados desde la escuela primaria entre los alumnos de 6 a 11 años no resultan por lo general atenuadas en el curso de los años sucesivos.

## 2. Tras la educación obligatoria: diversas configuraciones

Los cuadros I y II reflejan una cierta convergencia entre los cinco países, puesto que la proporción de cada generación con título que certifica una formación post-obligatoria tiende a aproximarse, mientras que difería claramente entre uno y otro país hasta 1960-1970. Esta convergencia evidentemente sólo ha podido producirse gracias a fuertes diferencias en los ritmos de desarrollo educativo, más elevados en los países retrasados. Pero también hemos señalado que dicha convergencia tiene lugar conforme a modelos distintos: la proporción de las formaciones secundarias largas y de las formaciones superiores se incrementa a mucha mayor velocidad en Francia, Italia y España que en Alemania y el Reino Unido.

¿Por qué motivo? Para responder es necesario recurrir al marco analítico que presenta la segunda parte. La oferta educativa y las relaciones entre formación y empleo difieren entre un país y otro, de suerte que las opciones efectuadas por los jóvenes y sus familias también resultan distintas. Pero es difícil detectar diferencias reales entre las ofertas educativas de los diversos países. En todos ellos existe una enseñanza secundaria larga y una enseñanza superior financiadas por el Estado, pero las analogías terminan ahí.

La cuestión esencial es la siguiente para todos estos países: ¿Qué opciones son posibles para un joven llegado al término de la escolaridad obligatoria (o a los 11 años en el caso alemán, que mantiene las tres vías), o más exactamente, cómo pueden caracterizarse las “secuencias” de formación y empleo hacia las que puede orientarse? Hacia 1950 la respuesta era simple: una minoría de jóvenes proseguía estudios secundarios largos con la finalidad principal de prepararse a los estudios superiores. La gran mayoría de los jóvenes pasaba directamente al mercado de trabajo o bien seguía una formación profesional hacia profesiones de trabajador o empleado cualificado. Pero esta simplicidad aparente puede enmascarar las complejas y muy diversificadas relaciones entre la formación y el empleo y los modelos de organización del sistema educativo.

Comencemos por la situación a comienzos de 1960.

### 2.1 La situación hacia 1960

#### 1) Alemania

La orientación a los 11 años se basaba en resultados escolares y en el origen social. Es probable que no más de un 20% de la generación de 1940 haya obtenido el título de la escuela media o un *Abitur*. Pero el carácter esencial lo da el sistema dual de aprendizaje, articulado sobre las tres vías de educación general (en 1960, sobre todo las dos más cortas). Sus principales rasgos son ya muy conocidos: las empresas ofrecen plazas de aprendizaje y eligen a los candidatos; los cursos de formación están tipificados, la probabilidad de obtener el título suele ser por lo general alta; aparte de las profesiones artesanales, el título confiere alta probabilidad de obtener un empleo cualificado, y el paro juvenil es escaso; tras la formación como aprendiz, existen posibilidades reales de promoción, si se estudia para un título mientras se trabaja (para la generación de 1962, cerca del 30% de los titulados superiores registrados han seguido esta vía); por último, las empresas apenas conceden valor a los títulos de educación general sin aprendizaje.

#### 2) El Reino Unido

La generación de 1940 aún reflejaba el antiguo sistema de formación: un alto



porcentaje de jóvenes no superaba la escolaridad obligatoria y no obtenía título alguno. La formación profesional corta se encontraba muy difundida pero dependía de centros muy variados, exteriores al sistema escolar en sentido estricto, prosiguiéndose tras la entrada en la vida activa.

Para la generación de 1940 resulta posible detectar a los poseedores del título de primer ciclo de la secundaria (nivel 2 de la nomenclatura utilizada para nuestro cuadro 1) entre los alumnos que han seguido estudios algo más largos que la formación obligatoria. Este subtotal 2+3+4 supone un 46% de la generación, proporción claramente superior a la de Francia (33%).

### 3) Italia

En este país, el sistema educativo poseía ya desde comienzos de la década de 1960 los rasgos que ha conservado hasta las últimas reformas. Tras la escolaridad obligatoria conducente a la "licencia de secundaria inferior", la oferta formativa comprende formaciones profesionales cortas poco desarrolladas, y sobre todo una enseñanza secundaria larga diversificada, con institutos técnicos y profesionales junto a cursos literarios y científicos. Este sistema existía ya en 1945 y ha ido desarrollándose y flexibilizándose. La característica italiana es que los titulados de los institutos técnicos y profesionales forman, desde 1960, a casi tres cuartas partes de los titulados de la secundaria larga. Este título permite el acceso a la universidad, con limitaciones que desaparecerán en 1969. Para la generación de 1940, el subtotal 4+5 constituye la vía formativa del 17% de esta generación, una proporción próxima a la del Reino Unido y de Francia, y superior a la de Alemania. La escasa proporción de formación profesional corta significa que el aprendizaje informal en el trabajo se encuentra difundido y no da derecho a título alguno.

Las reformas de 1998 podrían surtir efectos importantes en este país. La edad del término de la escolaridad obligatoria asciende a los 15 años, pero los jóvenes deben seguir una formación hasta los 18, ya sea en el sistema escolar o en el contexto de la formación profesional organizada por las regiones, o bien una formación como

aprendices. Todo dependerá de la organización de estos tres tipos formativos, que parecen obligados a basarse en la estructura ya previamente existente.

### 4) Francia

Este país se caracteriza por una oferta educativa directamente dependiente de la administración pública (sistema "todo escolar"). Este sistema era, a comienzos del decenio de 1960, el siguiente: la formación primaria conducía directamente al mercado de trabajo, con posibilidades de aprendizaje conducentes a una titulación o bien a una formación profesional corta impartida dentro del sistema escolar. La formación secundaria larga conducía al bachillerato, pero los abandonos durante los estudios secundarios eran muy frecuentes. La formación informal en el trabajo, que imparte una cualificación no reconocida con un título, también estaba muy difundida. La reforma de 1959 comenzó a unificar la educación tras cinco años de estudios primarios, al decidir que todos los jóvenes debían acceder a los 11 años a la enseñanza secundaria.

### 5) España

La situación a comienzo de la década de 1960 queda bien reflejada por la estructura de titulaciones en la generación 1940: formación secundaria larga de implantación muy escasa, y formación profesional corta prácticamente inexistente. La mayor parte de los trabajadores o empleados cualificados se formaban informalmente en el trabajo, tras entrar en la vida activa al término de su escolaridad obligatoria.

Vemos así que hacia 1960 el modelo organizativo de la formación profesional corta y su importancia diferían según el país. Alemania era la única nación con una formación no escolar fuertemente institucionalizada, que apenas dejaba margen a la formación informal en el trabajo no conducente a un título pero reconocida por las empresas. Tampoco el Reino Unido poseía una formación profesional corta de tipo escolar, y recurría a numerosos organismos distintos, si bien concedía un margen importante a la formación informal en el trabajo no certificada por títulos. Francia combinaba una formación de contexto escolar antes de acceder a la vida activa con una formación de aprendices y una formación en el



trabajo, sin titulación. Italia y España practicaban sobre todo la formación de carácter informal en el trabajo.

## 2.2 La evolución

### 1) Alemania

El desarrollo del sistema educativo va a implicar un incremento en el porcentaje de titulados de la escuela media y de los institutos secundarios en cada generación; así, este porcentaje ascendió al 40% para la generación de 1962 y a más del 60 % para la generación de 1972. En consecuencia, el título inicial de formación general comenzó a utilizarse cada vez más como instrumento de selección para acceder a las vías formativas de mayor demanda; de esta manera, en la actualidad cerca de una tercera parte de los titulares del *Abitur* emprenden una formación dual de aprendices, particularmente en los sectores de banca y seguros. Por tanto, las diferentes partes del sistema alemán se apoyan unas en otras; el mantenimiento de las tres vías de educación general probablemente ha frenado la tendencia a la prolongación de estudios, pero ello solo es posible gracias a la existencia de un sistema de formación de aprendices que ofrece atractivas posibilidades de formación y empleo. Para las familias, la opción de la vía media de educación general (la *Realschule*) constituye una orientación razonable que toma en cuenta probabilidades de éxito en este ciclo de estudios, posibilidades de acceso a la formación de aprendices y perspectivas de empleo; esta tercera secuencia “de bajo riesgo” se considera preferible a la “huida hacia adelante”, consistente en proseguir estudios hasta el máximo nivel posible; el aumento neto en la proporción de titulares del *Abitur* que efectúan una formación de aprendices para emprender a continuación estudios universitarios puede interpretarse de diversas maneras: a) puede verse en él un deseo de seguridad ante el mayor riesgo que implican los estudios universitarios; b) también podemos retroceder más y calcular que las familias tienden a optar con mayor frecuencia por la vía de los estudios secundarios largos, sabiendo precisamente que no solamente conduce a la universidad sino también a las mejores vías de la formación de aprendices, lo que con el tiempo se traduciría en un aumento en la proporción de quienes siguen estudios secundarios largos.

El sistema alemán ha mantenido la misma estructura general durante esta época, en razón de su coherencia y de la capacidad de adaptación del sistema de la formación de aprendices.

### 2) El Reino Unido

La escolaridad obligatoria británica fue unificándose progresivamente mediante la generalización de las “*comprehensive schools*” y la prolongación de la asistencia hasta los 16 años, lo que ha permitido a una cifra mayor de jóvenes obtener un título escolar y ha incrementado claramente el porcentaje de quienes cumplen las condiciones para proseguir estudios generales: para la generación de 1960, la proporción con derecho a continuar estudios tras los 16 años no rebasaba el 23%; pero dicha proporción supone ya un 26% para la generación de 1970 y el 45% de la de 1980. Igualmente, la proporción de quienes obtienen al menos tres certificados “*A Level*” aumenta durante el período analizado, desde cerca del 7% para los jóvenes de 18 años en 1965 hasta un 23% para la misma franja de edad en 1996.

Por último, el paro, muy bajo en la década de 1960 entre jóvenes de 18 a 19 años, fue aumentando hasta alcanzar un 20% en el decenio de 1980, reduciéndose a continuación.

En este contexto, los accesos a la vida activa entre los 16 y 18 años con tan sólo una titulación de enseñanza general resultan frecuentes (niveles 2 y 4 de nuestra nomenclatura).

Considerando estos elementos, parece evidente que dos factores cumplen una función esencial:

- Las características de la oferta formativa en la secundaria larga; las admisiones están condicionadas por la calidad de los resultados escolares obtenidos y el nivel de admisión continúa siendo bastante alto.
- El comportamiento de las empresas, que conceden un determinado valor a las formaciones generales, ya sea como señalizadores de capacidades potenciales o como indicadores de capacidades obtenidas.

En estas condiciones, las opciones de las familias y los jóvenes son limitadas, los



accesos a la vida activa entre los 16 y los 18 años son más frecuentes debido a que numerosos jóvenes de esta franja de edad comienzan a trabajar mientras prosiguen estudios. La organización de los estudios desde el comienzo de la secundaria permite a cada joven evaluar su rendimiento escolar y calcular con ello sus probabilidades de éxito inicial al término de la escolaridad obligatoria, y después durante el ciclo que lleva al *A Level*. Para una parte de los jóvenes, es probable que la opción no se presente como una alternativa clara entre continuar estudios o trabajar, sino más bien como una decisión configurada progresivamente en función de sus resultados escolares y de las oportunidades que les ofrezca el mercado de trabajo. De ahí el elevado porcentaje de personas que sólo poseen el título de escolaridad obligatoria, entre los de 30 años en 1998. La formación profesional corta ha perdido más bien importancia durante los últimos 40 años.

### 3) Italia

La entrada al segundo ciclo de la secundaria es en Italia bastante fácil, de forma que una fracción importante de esta generación accedió a dicha vía, si bien con numerosos abandonos posteriores. Sin embargo, la evolución muestra un incremento continuo en la proporción de jóvenes que obtienen el título secundario superior: cerca de 25% para las generaciones nacidas en torno a 1950 y un 47% para los nacidos alrededor de 1966.

Las entradas a la vida activa con el título ("licencia") medio inferior, al que se añaden eventualmente algunos años en el segundo ciclo de la secundaria, son frecuentes. Ello significa evidentemente también que las empresas contratan este nivel educativo, y probablemente que las oportunidades de formación en el trabajo no certificadas son bastantes numerosas.

Así pues, los jóvenes pueden optar por proseguir estudios secundarios, ya que en caso de malos resultados que provoquen el abandono, el coste de esta opción es escaso: no existía por entonces ninguna otra vía formativa más adecuada.

### 4) Francia

Este período ha visto la unificación progresiva de la enseñanza obligatoria y el

desarrollo de la enseñanza técnica. Se ha creado así, teóricamente, un sistema de formación y orientación con criterios escolares para la totalidad de cada generación. Desde la generalización del "collège unique" al término de los decenios 1960-70, se supone que todos los jóvenes deben llegar hasta el final del primer ciclo de la secundaria (final de la clase de 3<sup>a</sup>) antes de continuar estudios generales o tecnológicos conducentes al bachillerato, o bien estudios profesionales. Hasta 1985 éstos consistían en estudios cortos que conducían al *Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP)* o sobre todo al *Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP)*.

La orientación se efectúa en función de los resultados escolares del alumno y de los deseos de la familia. Ello ha contribuido a desvalorizar las vías profesionales cortas, en opinión de las familias. En 1985 se crearon los "baccalauréats professionnels" que se preparan tras el *BEP* y confieren acceso a la enseñanza superior. Esta diversificación de la oferta educativa tenía por objetivo desarrollar la educación, objetivo manifestado en el lema francés "bachillerato para un 80% de cada generación".

La administración pública ha mostrado durante toda esta época su voluntad de desarrollar la educación como "servicio público", es decir, en un contexto escolar estricto. La apertura hacia la formación alterna y la renovación de la formación de aprendices es sólo reciente. La oferta formativa no ha limitado globalmente la demanda de familias y jóvenes, y ha contribuido claramente a orientarla; en una economía con un paro juvenil en aumento y donde las empresas apenas ofrecían empleo a los jóvenes sin titulación, surgió como mejor solución la opción de proseguir estudios hasta el máximo nivel posible. La transformación de la organización del trabajo también parece desempeñar un papel: en particular, la reducción de las posibilidades de una carrera profesional basada en la experiencia incitó a las familias francesas a apostar por la escuela (Beaud y Pialoux, 2000). El coste de oportunidad continúa siendo bajo; la diversidad de las vías ofrecidas tuvo como consecuencia mayores probabilidades de obtener un título, ya que en realidad la orientación tiene el resultado de segmentar la población de





alumnos en categorías que siguen cursos muy distintos, incluso si éstos conducen a titulaciones con el mismo nombre; estas diferencias de contenidos aumentan las probabilidades de éxito; por ejemplo, los índices de éxito en las diferentes series del bachillerato francés varían entre el 74% y el 81% (estado: julio 1999)

### 5) España

La evolución es parecida a la francesa, con un retraso de una quincena de años. Con todo, dos rasgos originales caracterizan la evolución española:

□ El primero es la rapidez del cambio. Los cuadros 1 y 2 lo reflejan perfectamente: la proporción generacional con un título de formación profesional corta se ha multiplicado casi por siete en treinta años, el porcentaje de titulados de la secundaria larga y de la enseñanza superior se ha multiplicado por cinco. La proporción de titulaciones que superan la enseñanza obligatoria pasa del 11% para la generación de 1940 al 61% en la generación de 1970, es decir, de cinco a seis veces más; en comparación, el porcentaje francés sólo ha podido duplicarse. Existía no obstante un margen importante de transformación, ya que la proporción de quienes no superaban una formación primaria se aproximaba al 40% en la generación de 1970.

□ El desarrollo económico acontecido en los decenios de 1950 y 1960 implicó un aumento de la asistencia al primer ciclo de la secundaria conducente al bachillerato elemental. La Ley de 1970 suscitó el desarrollo de la formación profesional en el contexto escolar, lo que contribuyó a frenar la demanda de formación general; pero esta demanda se recuperó por otro lado gracias a la política educativa implantada durante el período de transición política (decenios de 1970 y 1980). Se efectuaron las inversiones necesarias, y el crecimiento del sector educativo no ha sufrido la lentificación que se observa en otros países entre las generaciones de 1960 y 1970.

La opción política por un sistema de oferta educativa del tipo “todo escolar”, ¿producirá los mismos efectos que en Francia, es decir, una huida hacia adelante para conseguir el título más alto posible? En el caso español debemos considerar

dos factores: la viveza del crecimiento económico español puede incrementar los costes de oportunidad de la opción de proseguir estudios, debido a la fuerte demanda de trabajo; pero el descenso radical de la natalidad durante los últimos años puede comportar una inmigración importante de trabajadores escasamente formados, lo que incitaría a los jóvenes españoles a buscar la diferencia y obtener una titulación.

En definitiva tres países – Alemania, Reino Unido e Italia – han decidido mantener los aspectos esenciales de su combinación particular entre educación general y formación profesional, tal y como ésta existía en 1960. Francia y España han desarrollado la opción del “todo escolar”. En el caso francés, ello ha generado la creación de una “vía técnica”, del *BEP* al *Bac professionnel*, y a continuación un acceso eventual a la enseñanza superior de ciclo breve.

## 2.3 La enseñanza superior

### 1) La evolución

El cuadro 1 refleja claramente que la proporción en cada generación que obtiene un título superior se incrementa en todos los países sin excepción. El contraste entre las generaciones de 1940 y 1970 es evidente. A la vez, parece meridiano que este crecimiento ha sido muy distinto de un país a otro: muy escaso en Italia, moderado en Alemania, algo más fuerte en el Reino Unido y muy fuerte en Francia y España.

Naturalmente este crecimiento ha exigido un incremento previo de la formación secundaria larga, ya que el título obtenido al término de este ciclo de estudios suele constituir por lo general la premisa necesaria para acceder a estudios superiores. Alemania constituye la principal excepción, dado que los títulos catalogados como superiores pueden obtenerse sin título previo de enseñanza secundaria, sino a través de la formación continua. El cuadro 2 muestra que el total 4+5 (enseñanza secundaria larga más enseñanza superior) se ha incrementado de hecho en buena medida.

Pero también se observa que la proporción de titulados de secundaria que obtienen un título de la enseñanza superior



Cuadro 4.

### Proporción de titulados de la enseñanza superior frente al total de titulados secundarios y superiores.

|                         | Alemania | U K  | Francia | Italia | España |
|-------------------------|----------|------|---------|--------|--------|
| Gen. <sup>ón</sup> 1940 | 1,00     | 0,84 | 0,63    | 0,30   | 0,75   |
| Gen. <sup>ón</sup> 1950 | 1,00     | 0,84 | 0,63    | 0,30   | 0,62   |
| Gen. <sup>ón</sup> 1960 | 0,88     | 0,78 | 0,63    | 0,33   | 0,57   |
| Gen. <sup>ón</sup> 1970 | 0,75     | 0,74 | 0,66    | 0,15   | 0,53   |

tiende a disminuir en todas partes salvo en Francia, como muestra el cuadro 4.

¿Cómo podemos explicar estos dos fenómenos, el incremento diferenciado en la proporción de titulados superiores por países y la distancia creciente entre la cifra total de titulados de secundaria y la de aquellos que entre éstos obtienen un título superior?

#### 2) El análisis

Cada país presenta un tipo diferente de desarrollo de la enseñanza superior, que mezcla específicamente las influencias de la oferta y de la demanda formativas.

□ El caso más simple es probablemente el del Reino Unido. El número de plazas ofrecidas depende directamente de la financiación concedida por el Estado, por lo que las universidades eligen a sus estudiantes en función de los resultados que hayan obtenido en el examen del *A Level*. Por consiguiente, el número de estudiantes se vinculará al número de plazas. Cada vez que el gobierno británico decide aumentar el número de plazas, también aumenta el número de estudiantes y de titulados. La proporción de titulados en cada generación varía por ello en función del volumen de las generaciones: con número de plazas estables, el descenso demográfico comporta un incremento en la proporción de titulados superiores, lo que implica que las universidades con menos demanda rebajan más o menos sus criterios de admisión. Lo contrario sucede cuando aumenta el volumen de la generación que aspira a entrar en la universidad. Los últimos años se han caracterizado por un incremento en la proporción de titulados de la secundaria, pero también por el aumento de los costes escola-

res a cargo de los alumnos. Además, incluso rebajando los criterios de admisión, las universidades no consiguen ocupar todas las plazas ofrecidas y el número de titulados tiende a permanecer constante. Durante los últimos cuarenta años, esta regulación de la oferta de plazas explica probablemente la mayor parte de los cambios, pero este factor tiende a sustituirse por la influencia de la demanda, que reacciona al incremento en los costes educativos, y quizás también al descenso en las probabilidades de obtener un título, y a la mayor incertidumbre sobre los beneficios que conllevan los títulos de la enseñanza superior. Además las empresas continúan contratando directamente a titulados de la secundaria larga, de suerte que el coste de oportunidad de proseguir estudios no desciende.

□ Alemania presenta otro modelo: la oferta depende de los medios que conceda la administración pública, y en diversas ocasiones durante el período que estudiamos se han sucedido los debates para saber si convenía incrementar o no dichos fondos. Desde el comienzo de la década de 1980, la tendencia es a estabilizarlos. Pero contrariamente al Reino Unido, ello no significa que la cifra de estudiantes se limite, dado que la noción de “plaza formativa” es mucho más vaga en Alemania en la mayoría de los cursos. No obstante, al ser muy largos los estudios universitarios, los beneficios asociados a esta titulación han bajado con mucha frecuencia. Por otro lado, la formación dual en las vías de mayor demanda de banca y seguros ha abierto en buena parte su acceso a los titulares del *Abitur*. Para abreviar la enseñanza superior, se decidió crear las *Fachhochschule* hace unos treinta años. Estas formaciones son accesibles con el *Abitur* o bien con el título de *Fachhochschulereife*, que puede obtenerse a partir del diploma de la escuela media, combinándolo con una formación dual. Hoy en día vemos cómo se desarrolla una vía de obtención del título de la *Fachhochschule* a través de una formación dual destinada a los titulares del *Abitur* (Haas, 2001). De esta manera, a pesar del aumento en la proporción de titulados de la secundaria general, el porcentaje de titulados de la enseñanza superior no se incrementa tanto. Un nuevo efecto de la participación de las empresas en la formación.



❑ Las particularidades de la formación francesa se manifiestan claramente cuando se compara ésta con las de los dos países precedentes. El primer rasgo de la enseñanza superior francesa es la diversidad de la oferta formativa: desde un sector cerrado como son las *Grandes Écoles* y las profesiones de la salud (donde la noción de “plazas formativas” es más estricta aún que en el Reino Unido) hasta un sector totalmente abierto como la mayoría de las vías universitarias (donde basta con el bachillerato para matricularse), pasando por un sector de FP corta cerrado, pero con un número de plazas en aumento radical durante los últimos treinta años. Esta compleja estructura ha permitido conciliar la regulación del número de titulados en algunos cursos con el principio de libre acceso a la enseñanza superior. Además, el radical incremento en la proporción de titulados (bachilleres) de la enseñanza secundaria se debe en parte a una diversificación en los cursos de ésta. Y los titulares de los bachilleratos generales tienen unas probabilidades de éxito muy superiores a los de bachilleratos tecnológicos en las vías universitarias y, evidentemente, también para acceder a las *Grandes Écoles*. Sin embargo, la enseñanza superior corta, y principalmente las Secciones de Técnicos Superiores ofrecen cursos donde estos bachilleres tecnológicos obtienen un éxito bastante conveniente. La estructura de la enseñanza superior francesa incita por tanto a proseguir estudios tras el bachillerato, a la vez porque no presenta obstáculos a la matriculación y porque ofrece una variedad de cursos que permite a la mayoría de los jóvenes elegir aquel para el que su probabilidad de éxito sea razonablemente alta. La consecuencia de este sistema es que los títulos de enseñanza superior son muy heterogéneos y no se centran en los mismos segmentos del mercado de trabajo. Un 39% de los egresados del sistema educativo en 1998 eran titulados superiores, si bien los títulos de la enseñanza superior corta suponían un 48% de éstos.

Francia practica desde hace cuarenta años una política muy abierta de oferta de enseñanza superior, lo que ha hecho surgir una demanda muy viva, puesto que el nivel de titulación (expresado como duración mínima de estudios necesarios para obtener el título) desempeña un papel

muy importante para lograr un empleo. Desde hace una veintena de años, el alto índice de paro hace que el diploma de máximo nivel posible se considere una importante ventaja en la búsqueda de empleo, ya que el índice de paro juvenil presenta una proporcionalidad inversa con el nivel de titulación. La importancia y la diversificación de la oferta educativa superior son sin duda los motivos principales del incremento en la proporción de titulados postsecundarios en cada cohorte, y explica asimismo que la relación entre la categoría 5 y las categorías 4+5 no se haya reducido, al contrario que en otros países.

❑ En Italia el porcentaje de titulados superiores es sorprendentemente bajo, considerando que la proporción de titulados de la enseñanza secundaria larga – poseedores de un certificado que da acceso a la enseñanza superior – es muy alta. De hecho, una cifra alta de estos titulados se matriculan en la universidad – que es gratuita – pero trabajan simultáneamente, lo que prolonga la duración de sus estudios y comporta numerosos abandonos. Además, la diversidad de los títulos de secundaria para quienes han pasado por los institutos técnicos y comerciales no constituye quizás una buena preparación para los estudios universitarios de carácter académico. Por otro lado, parece que los estudiantes alcanzan su título superior bien cumplidos los treinta. La comparación entre los sistemas italiano y francés es reveladora: en Francia, la diversidad de la enseñanza superior, particularmente incluyendo la enseñanza profesional corta, ofrece a los bachilleres tecnológicos vías con índices de éxito bastante elevados. Una oportunidad semejante no existía en Italia hasta las reformas más recientes. Por último, es probable que muchos de quienes abandonan los estudios superiores sin obtener título consigan con todo extraer beneficio de su estancia más o menos prolongada en la universidad.

❑ Como ya hemos indicado, España se caracteriza por un incremento muy rápido en su escolarización desde comienzos del decenio de 1960. El acceso a la enseñanza superior, realmente restrictivo al inicio de dicho período, ha ido facilitándose más y más desde entonces. La creación de una enseñanza superior corta o de ci-



clo breve ha contribuido a incrementar la proporción de titulados superiores: los titulados de la vía corta suponen de un 35 a un 40% del total de titulados de la enseñanza superior.

## Conclusiones

El análisis de la evolución educativa desde hace medio siglo en los cinco países estudiados nos lleva a resaltar las características siguientes:

□ Las marcadas diferencias iniciales de desarrollo económico coincidían con diferencias del mismo calibre entre los niveles de educación explícita, es decir, de educación certificada por títulos. Estas diferencias económicas y de niveles educativos han ido reduciéndose durante todo el período analizado, sin que haya sido posible en el marco de este estudio detectar una relación de causalidad simple.

□ Esta recuperación no ha tenido lugar siguiendo el modelo de los países más avanzados al comienzo del período: en materia educativa, cada país ha seguido su itinerario particular. Los rasgos del sistema educativo a comienzos del período estudiado influyen fuertemente sobre la evolución. España y Francia presentan sistemas bastante próximos entre sí, pero los otros tres países presentan cada uno particularidades muy notorias, de suerte que todo intento de efectuar una tipología parecería arbitrario. De nuestro estudio no se deriva la oposición entre un modelo europeo septentrional y un modelo mediterráneo o meridional. El modelo alemán posee particularidades que le oponen al modelo británico.

□ La mayor parte de las titulaciones se obtienen antes de cumplir los 28 ó 30 años. Este período comprende la educación inicial en sentido estricto, antes de acceder a la vida activa, pero también la formación profesional de aprendices y diversas combinaciones de períodos de trabajo y estudio. Parece necesario cada vez más abandonar una distinción clara entre una fase educativa/formativa y una fase de trabajo. Por el momento, ello implica simplemente que los 10 ó 12 años que siguen al término de la escolaridad obligatoria son – para un número cada vez mayor de personas – un período de bús-

queda de identidad y posicionamiento social a través de la formación y del trabajo, pero en un contexto que no es inmutable y que sigue combinaciones muy diversas.

□ Sin embargo, los cinco países parecen tender hacia una situación en la que al menos un 80% de cada generación habrá asistido a 12 años de estudios, incluyendo las formaciones de aprendices, antes de acceder a la vida activa; estos estudios serán de dedicación completa en la mayoría de los casos. A continuación tendría lugar la denominada fase de “formación postinicial”. De esta manera, sin prolongar la duración de la escolaridad legalmente obligatoria, los cinco países parecen orientarse hacia la idea de una formación socialmente necesaria hasta los 18 años, aproximadamente. Alemania y Francia ya han alcanzado o incluso superado el umbral del 80%.

□ Cuanto más se desarrolla la educación más se incrementa la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país ofrece como solución a problemas comunes una respuesta específica, muy vinculada a sus tradiciones políticas y su organización de las relaciones sociales. Ello se traduce en particular en el papel concedido a la titulación (o a algunas titulaciones), y sobre todo en la propia arquitectura del sistema educativo, en el sentido amplio de la palabra.

□ La evolución desde hace cincuenta años pone de relieve la complejidad de las relaciones existentes entre la administración pública, las empresas y las familias o los jóvenes en lo referente al desarrollo educativo. La ampliación de la oferta de plazas en los centros educativos no da lugar necesariamente a una afluencia de candidatos. La demanda de educación se compone de un conjunto de opciones que – según todas las apariencias – toman en cuenta consideraciones de costes y beneficios monetarios o no monetarios, y asociados a las posibilidades de estudios concretas. Es justo aquí donde las empresas desempeñan una función decisiva, cuando participan en la organización de las formaciones profesionales o bien, cuando se mantienen al margen, decidiendo *de facto* el acceso al trabajo de los egresados del sistema escolar: o bien al término de la escolaridad obligatoria o



tras la secundaria larga ("segundo ciclo"). El título permite simultáneamente seleccionar a los aspirantes a un empleo y asegurarse de que poseen determinadas capacidades profesionales. La teoría del filtro y la del capital humano no se contradicen (Dupray, 2000). Las empresas recurren más a una u otra función de los títulos, según las opciones fundamentales políticas y sociales que hayan conducido a una organización particular del sistema educativo. La comparación entre Alemania y el Reino Unido es esclarecedora al respecto: en Alemania las empresas han

optado desde hace mucho tiempo por desarrollar un sistema de perfiles profesionales bien definidos, que presta atención a la generación de capital humano; el Reino Unido contrata a jóvenes que pueden obtener competencias informalmente en el trabajo o bien seguir una formación exterior a la empresa. Las opciones de las familias y los jóvenes pueden ser tan racionales en uno como en otro contexto, aún cuando conduzcan a soluciones aparentemente contrarias. El hecho ilustra el análisis de la demanda de educación que este artículo ha propuesto.

## Bibliografía

La mayor parte de los datos estadísticos y las informaciones sobre instituciones utilizados en este artículo proceden del informe de síntesis citado en la bibliografía (Steedman y Vincens, 2000) o bien de los informes nacionales redactados por los diferentes equipos durante la primera fase del proyecto EDEX.

**Beaud, S. Pialoux** (1999) Retour sur la condition ouvrière. Fayard, París. pp 1-468

**Béduwé, C., Fourcade, B.** (2000) Hausse d'éducation et fabrication des compétences. *LIRHE, note* 322 décembre.

**Bils, M., Klenow, P.** (2000) Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review* Vol 90, n° 5 p 1160-1183

**Buechtemann, Ch., Verdier, E.**, (1998) Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Economie Politique* Vol 108 No 3 mayo-junio pp 293-320

**Centre d'études des revenus et des coûts.** 1985 Les revenus des Français. La croissance et la crise 1960-1983 4<sup>ème</sup> rapport de synthèse. París, La Documentation Française

**Dupray, A.**, (2000) Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle* 29 n° 2 pp 261-289

**Germe, J.F.**, (2000) Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation. *Document de travail EDEX*. mayo

**Haas, J.**, (2001) La tradition sous un nouveau jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne. *Documento EDEX : informe alemán a solicitud del Zentrum für Sozialforschung Halle*

**Hartog, J.**, (2000) Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education* Vol. 35, No 1 pp 7-20

**Kivinen, O., Ahola, S.**, (1999) Higher Education as human risk capital *Higher Education* 38 :p 191-208

**Mallet et alii** (1997) Títulos, competencias y mercado de trabajo, *Revista Europea Formación Profesional* (CEDEFOP) n° 12, p 21-36

**OCDE** Perspectives de l'emploi. junio 2000

**Steedman, H., Vincens, J.**, Educational Expansion and Labour Market (EDEX). Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. *Comparaison internationale*. mayo 2000



## Matthias Pilz

Asesor para programas educativos de la UE en el Gobierno Regional de Hannover, y lector en la Universidad de Lüneburg.



A partir del ejemplo del *National Certificate* del sistema modular escocés, por un lado, y del sistema dual alemán de la formación profesional, por otro, se hace posible extraer las características esenciales de dos arquetipos formativos opuestos: el método modular puro, en un polo, y el método profesional puro, en otro.

Este análisis de dos concepciones diametralmente opuestas para la formación nos permite plantear la existencia de una escala continua de modalidades intermedias practicables en la formación profesional.

El autor analiza a continuación dos experiencias innovadoras realizadas en el ámbito de la FP, una en Escocia y otra en Alemania. Nos indica los elementos de cada una de estas experiencias que se diferencian de su modelo de referencia propio, y que integran características del modelo contrario. El autor muestra todos los límites de estas diferencias con respecto al modelo en cada uno de ambos casos, sin arriesgarse, por supuesto, a hablar de un proceso de convergencia.

(<sup>1</sup>) Con ocasión de una profunda reforma del sistema formativo escocés en el otoño de 1999, los módulos NC han pasado a formar parte del *Higher Skill System* (cf. SQA 1999a, 1999b y Pilz 1999b) donde, conservando sus características generales, reciben el nombre de *National Units*. Los módulos NC externos al *Higher Skill System* sólo admiten nuevas matriculaciones hasta el verano de 2002 y deberán aprobarse antes del 30.9.2004 (SQA 1999c).

# Métodos modernizadores de la formación profesional situados entre el modelo de formación por módulos y el modelo profesional

La evolución social, económica y técnica plantea un gran reto para la formación profesional en Europa. Si queremos garantizar incluso en años futuros una cualificación profesional para los jóvenes que sea moderna y capaz de responder a dicho reto, es necesario analizar posibles vías que permitan adaptar y actualizar la formación profesional de hoy. Dos métodos diversos de adaptación son la modularización, tal y como ésta se practica particularmente en Gran Bretaña, y por otra parte el desarrollo del método profesional, operativo por ejemplo en Alemania.

## El sistema modular NC, como ejemplo de modularización

Para aproximarse a una definición clarificadora de los conceptos utilizados, es favorable estudiar un ejemplo concreto. Un país con métodos complejos de modularización es Escocia, considerado fuertemente innovador, cuya experiencia con modelos formativos modulares es superior a la de Inglaterra y Gales, y que además ha instaurado métodos masivamente difundidos (Véase OCDE 1987). Ya desde 1984, Escocia posee un sistema modular de características extraordinariamente puras, que hace llegar a Raffe (1988, p. 162 y sig.) a la siguiente conclusión: "Otros muchos países presentan tendencias hacia la modularización, pero pocos han

aplicado ésta de una forma tan radical como Escocia".

El modelo o sistema escocés se compone actualmente de unos 4.000 módulos diversos del denominado *National Certificate* (Módulos NC). Cada uno de estos módulos presenta una duración tipificada de cuarenta horas de enseñanza y se describe con mayor detalle en un compendio modular que lleva el nombre de *Descriptor*. En este *Descriptor* se ofrecen datos expresamente operativos sobre volumen de contenidos, conocimientos y capacidades que deben impartirse con el módulo. Estas últimas se examinan y acreditan conforme a métodos fijos. Los aspectos metodológicos y mediáticos se encuentran menos determinados por el sistema, ya que el *Descriptor* solamente efectúa propuestas sobre ellos, sin reglamentación vinculante alguna. Los alumnos tienen derecho a pasar exámenes por módulos individuales, sin la obligación de seguir una vía formativa reglamentada formalmente. Así pues, el itinerario formativo es libre y los resultados de la formación se encuentran estandarizados, por lo que este sistema modular escocés ha recibido la calificación de "formación orientada hacia resultados". Los módulos los elaboran equipos del organismo semiestatal *Scottish Qualifications Authority* (SQA), en colaboración con expertos del sector educativo. Estos equipos de desarrollo de módulos comprueban y actualizan además unos 300 módulos NC



anuales. La SQA se encarga además de certificar y acreditar los módulos aprobados mediante el título *Scottish Qualifications Certificate*, una especie de pasaporte formativo escocés. Dado que los módulos pueden impartirse en los centros formativos más diversos tanto públicos como privados, como escuelas de enseñanza general, institutos (*colleges*), ofertores privados o incluso empresas, la SQA es responsable asimismo de la supervisión de la calidad entre estos proveedores u ofertores formativos, y de autorizar a éstos. El lapso de tiempo necesario para impartir un módulo difiere en función del centro de enseñanza: en las escuelas, los módulos de cuarenta horas lectivas suelen impartirse en un lapso de trece semanas, mientras que en el entorno de las empresas suelen ser habituales periodos mucho más largos.

Pueden asistir a estos módulos todos los ciudadanos que hayan cumplido 14 años, sin otros requisitos previos de acceso. Una distribución por niveles educativos tal y como hacen otros programas modulares -p.e. las NVQ inglesas y las SVQ escocesas (véase NCVQ 1995; SQA 1997a y 1997b)- no se aplica en este caso, ni tampoco los resultados de los exámenes permiten una diferenciación de niveles entre los aprobados, ya que no se utilizan notas. Los conocimientos previos son parcialmente favorables, pero no se requieren obligatoriamente para poder participar, por ejemplo bajo la forma de certificados correspondientes previos. Los alumnos pueden aprobar y combinar módulos de forma autónoma y flexible, completamente libres de restricciones. Dado que cada uno de los módulos se certifica aisladamente, resulta posible asistir y aprobar un único módulo, combinar una cifra grande de módulos de diversos sectores, o -para especializarse- asistir a diversos módulos pertenecientes todos al mismo campo temático. Los alumnos tienen la posibilidad de interrumpir el proceso de cualificación, y pueden volver en cualquier momento a acceder al sistema modular NC, que seguirá reconociéndoles todos los módulos aprobados anteriormente (véase Howieson 1992; Connelly, 1999 y Scotvec 1996 a).

Si calificamos a este sistema modular NC de poseer un diseño particularmente radical, debemos plantearnos qué criterios

Gráfico 1

### Indicadores del método modular

- ☐ Unidad didáctica delimitada temporal y temáticamente, agrupación flexible de las unidades didácticas.
- ☐ Fuerte tipificación de objetivos, contenidos y métodos de examen.
- ☐ Formación orientada a resultados.
- ☐ Acreditación individual para cada unidad didáctica.
- ☐ Acceso libre, salida libre.
- ☐ La ubicación formativa es indiferente.

nos mueven a hacer este juicio. Las características idealmente típicas de una filosofía educativa basada en un sistema modular pueden describirse con los siguientes procesos:

- ☐ Posibilidad de aprobar cualificaciones parciales acreditadas, y garantía de la calidad a través de una tipificación (estandarización).
- ☐ Impartición y preparación de cualificaciones específicas en la empresa.
- ☐ Adaptación a las necesidades y requisitos individuales de los asistentes.
- ☐ Adecuación veloz a nuevas condiciones del contexto técnico o requisitos del mercado de trabajo.
- ☐ Orientación hacia la formación permanente.

Junto al carácter general del modelo formativo por módulos, también podemos plantear los indicadores específicos de una aplicación en la práctica de los sistemas modulares: así, se aprecia que los módulos NC constituyen temporal y temáticamente unidades formativas delimitadas, que pueden agruparse de forma flexible. A la vez, los datos contenidos en los *Descriptores* llevan a una fuerte tipificación de objetivos, contenidos y métodos de examen. Ya se ha mencionado otra característica particular: la extrema orientación formativa hacia los resultados gracias a la independencia de procesos y resultados formativos, que posibilita esta tipificación. Otra característica particular es la acreditación individual de cada uno de los módulos. Por último, entre las propiedades típicas de los módulos se cuenta su independencia de una



Gráfico 2

## Indicadores para el modelo profesional

- ❑ Ámbito formativo global (Plan de estudios), unidades formativas consecutivas
- ❑ Relativa apertura de opciones en cuanto a objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de examen
- ❑ Interdependencia del proceso formativo y de sus resultados
- ❑ Certificado de acreditación al término del itinerario formativo global
- ❑ Requisitos de acceso
- ❑ Resultados indirectamente preestablecidos
- ❑ Ubicación fija de la formación

(véase Blossfeld 1994; Steedman/ Mason/ Wagner 1991; Pilz 1999a, p. 91-93 y Deissinger 1994, 1996 y 1998):

- ❑ Complejidad y transferibilidad interempresarial de los perfiles de cualificaciones.
- ❑ El estado cumple una función de reglamentación y crea transparencia mediante el reconocimiento de las profesiones de formación.

❑ El contexto reglamentario es estable a largo plazo y genera con ello una continuidad dentro del sistema de la FP; a la vez, la formación profesional individual constituye un proceso didáctico y de socialización largo y duradero.

❑ La profesión para la que un alumno se ha formado determina aspectos de su futura remuneración y categoría profesional.

❑ La formación confiere identidad profesional y conciencia, y algunos de sus elementos educativos fomentan el desarrollo de la personalidad.

Junto a los elementos determinantes, más bien abstractos, de este modelo profesional, podemos detectar también en la práctica los elementos concretos de aplicación de esta teoría (véase el Gráfico 2). Estos elementos consisten, por una parte, en planes de estudio muy amplios, con los que el alumno adquiere una gran competencia de actuación autónoma, y de duración bastante larga, con unidades didácticas consecutivas. Por otro lado, los planes de estudio conceden al docente una gran libertad de opciones para concretar en la realidad objetivos didácticos, contenidos, métodos y procedimientos de examen. Aparte de algunas reglamentaciones especiales, el sistema dual vincula muy estrechamente entre sí el proceso de formación con los resultados formativos; así, no se permite en general presentarse a un examen de titulación sin haber asistido antes al correspondiente proceso formativo. Además, para obtener el certificado estatal que acredita las capacidades y conocimientos obtenidos con la formación se requiere haber aprobado realmente una formación. Quienes abandonan prematuramente o suspenden los exámenes no reciben dentro del sistema

ubicación formativa, como ya hemos descrito para el caso de los módulos NC.

Si extraemos los elementos característicos aplicables a estos módulos NC y los generalizamos (véase el Gráfico 1), podemos utilizarlos como indicadores de un tipo ideal de sistema formativo por módulos.

## El sistema dual alemán, como ejemplo de una formación por modelo profesional

El sistema dual existente en Alemania (véase Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1992) abarca en estos momentos cerca de 360 profesiones de formación distintas y reconocidas estatalmente. Se caracteriza, además de por vincular institucionalmente a la empresa y a la escuela en la formación, por hallarse centrada en una formación profesional compleja y transferible, unida a una competencia global de actuación y a un desarrollo de la personalidad del adulto joven, todo ello integrado en un sistema operado bajo responsabilidad de los agentes sociales, por un lado, y de las instancias estatales por otro.

Dentro de este modelo, la orientación hacia la profesión constituye la clave determinante del aspecto formal y temático para todo el sistema de la FP alemana. La filosofía formativa del modelo profesional alemán puede describirse resumidamente con la siguiente enumeración aproximativa de elementos característicos





dual ninguna acreditación parcial. Además, el sistema dual plantea un requisito de acceso que adopta normalmente la forma de un contrato de formación con una empresa y fija indirectamente la titulación, ya que sólo el aprobado en toda la formación impartida en la empresa conduce a la acreditación. La última característica práctica del modelo profesional es la dependencia de éste de una ubicación formativa: la formación del sistema dual se halla por regla general vinculada a los centros formativos constituidos por la empresa formadora y la escuela profesional estatal.

## Agrupación de las experiencias escocesa y alemana en un modelo conjunto

Podemos situar mentalmente el modelo por módulos y el modelo profesional, tal y como se han expuesto con los indicadores precedentes, en los polos contrarios de una escala.

Ello nos permitirá considerar a ambos tipos ideales como extremos opuestos y también imaginar una línea continua que permita clasificar a las formas mixtas entre ambos polos, con ayuda de los indicadores expuestos (véase Gráfico 3). Estas formas mixtas proceden -en el caso más sencillo- de uno de ambos extremos ideales que integra algunos elementos del otro modelo, o bien suponen auténticas formas mixtas independientes de ambos modelos extremos. En lo sucesivo, este artículo analizará las formas mixtas de formación profesional existentes en la práctica.

## Las GSVQs, ejemplo de una modularización moderada en Escocia

Otro programa educativo escocés puede presentarse aquí a título de ejemplo, y situarse dentro de nuestro esquema clasificatorio.

Desde 1992, la SQA o su organismo precursor, en colaboración con docentes, empresarios, y otros expertos educativos, procedieron a desarrollar 46 *General*

### Esquema de clasificación para programas formativos

Gráfico 3

| <b>Modelo profesional</b>   | <b>Modelo de formación por módulos</b>  |
|---|---|
| Ámbito formativo global (Plan de estudios), unidades formativas consecutivas                        | Unidad didáctica delimitada temporal y temáticamente, agrupación flexible de las unidades didácticas. |
| Relativa apertura de opciones en cuanto a objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de examen | Fuerte tipificación de objetivos, contenidos y métodos de examen.                                     |
| Interdependencia del proceso formativo y de sus resultados  | Formación orientada hacia resultados.   |
| Certificado de acreditación al término del itinerario formativo global                              | Acreditación individual para cada unidad didáctica.   |
| Requisitos de acceso, resultados indirectamente preestablecidos                                     | Acceso libre, salida libre.   |
| Ubicación fija de la formación  | La ubicación formativa es indiferente.  |

| <b>Modelo profesional</b> | <b>Modelo mixto</b> | <b>Modelo por módulos</b> |
|---------------------------|---------------------|---------------------------|
| Sistema dual              | ?                   | Sistema modular NC        |

*Scottish Vocational Qualifications* (GSVQs) diversas, integrando para ello una proporción considerable de módulos NC en este nuevo programa<sup>(2)</sup>. Las GSVQs consisten en grupos de módulos concebidos específicamente para los *colleges* escoceses con tres niveles de complejidad diversos, cuyos requisitos de acceso -casi siempre bajo la forma de módulos previos aprobados- incrementaban su número conforme aumentaba dicho nivel. Para el nivel inferior I se ofrecía una GSVQ compuesta por 12 módulos que permitía una primera orientación profesional y una oferta facultativa inicial, mediante la selección de módulos individuales. Las GSVQs de los niveles II y III, que conducían a 14 ramas profesionales distintas, como comercio, pequeños negocios o atenciones sanitarias, consistían en diversos módulos tanto obligatorios como optativos que debían aprobarse conforme a un sistema fijo de puntos, ofreciéndose algunos de ellos en ambos niveles dentro de una misma rama profesional y reconociéndoselos. Los contenidos de los módulos individuales se orientaban a la

<sup>(2)</sup> La instauración del *Higher Still System* hizo que las GSVQs perdieran su validez propia a partir de 1999/2000 y pasaran a integrarse en este nuevo sistema (véase SQA 1999<sup>a</sup>, 1999b y Pilz 1999b). Con todo, continúan existiendo dentro del *Higher Still System* bajo forma nueva, por ejemplo como parte integrante de los títulos *Scottish Group Awards*, y pueden emplearse también especialmente como criterios de valoración para mostrar una línea de desarrollo personal.



Gráfico 4

### Valoración de indicadores para el modelo modular en el caso de las GSVQs

|   |   |
|---|---|
| Unidad didáctica delimitada temporal y temáticamente, agrupación flexible de las unidades didácticas. | O |
| Fuerte tipificación de objetivos, contenidos y métodos de examen.                                     | X |
| Formación por resultados.   | O |
| Acreditación individual para cada unidad didáctica.   | X |
| Acceso libre, salida libre.   | O |
| La ubicación formativa es indiferente.  | O |

X = Sí

O = No

profesión concreta pero no a un puesto de trabajo específico, y se complementaban con contenidos de enseñanza general, tales como cálculo e idiomas. Una particularidad eran además los exámenes finales de los niveles II y III. Éstos se llevaban a cabo bajo la forma de un proyecto de trabajo para el que los alumnos debían utilizar sus conocimientos y capacidades aprendidas con todos los módulos que componen una GSVQ. Al contrario que en el caso de los módulos NC, este sistema permitía una puntuación que diferenciaba al alumnado entre "deficiente", "insuficiente", "suficiente" y "excelente" (véase Murria 1997 y Scotvec 1996b y 1996c).

Si analizamos las GSVQs con ayuda de los indicadores antes expuestos podemos deducir los siguientes resultados:

Por un lado, los diversos módulos componentes de las GSVQs y del sistema NC garantizan según los datos del *Descriptor* una fuerte tipificación de contenidos y la certificación de cada uno de los módulos individuales.

Por otra parte, en el caso de las GSVQs se presta atención sobre todo a la vinculación de un proceso formativo continuo con el resultado de la formación, y a la cohesión de todos los módulos entre sí. El examen final refleja este objetivo muy claramente: el *Scottish Qualifications Certificate* acredita sin duda los módulos individuales, pero éstos sólo tienen valor tanto en el sistema educativo (p.e. para conferir acceso a la enseñanza superior) como en el mercado de trabajo si están

coronados con un examen final GSVQs. El sistema de puntos y las calificaciones concedidas en este examen final subrayan esta valoración a escala estructural. Pero también desde una perspectiva pedagógica, la SQA y los *colleges* prestan una gran atención a la obtención de un certificado general por los alumnos, como se manifiesta en las correspondientes entrevistas de orientación y la disposición didáctica de la enseñanza. Así, el proceso formativo se cotejaba una y otra vez con la estructura del examen, y los docentes tenían una mayor libertad para organizar contenidos formativos que en el caso de los módulos NC. Así pues, no puede afirmarse que en este caso la formación se halle orientada exclusivamente a los resultados.

Como ya hemos indicado, las GSVQs se concibieron sobre todo para su oferta en *colleges*, adaptándose a las condiciones particulares de éstos. Esta circunstancia hizo que la formación ya desde su diseño se encontrase vinculada a una ubicación formativa concreta. Junto a esta dependencia de la ubicación formativa se cuenta el hecho de que los participantes no disfrutaban de un acceso y salida libres al programa GSVQ, ya que dependen de la oferta existente en los *colleges*, que por regla general ofrecen exclusivamente la secuencia lineal de una GSVQ a lo largo de un año escolar. Pero considerando que los módulos se complementan en parte entre sí, la entrada y salida de un alumno a los módulos durante el año escolar resultaba con frecuencia imposible. Además, para aprobar el examen final era necesario haber pasado por todos los módulos, lo que limitaba adicionalmente la flexibilidad de participación del alumnado.

Si consideramos en su conjunto los indicadores que describen este diseño modular (véase Gráfico 4), podemos situar a estas GSVQs a bastante distancia del modelo modular puro, y calificarlas más bien de modelo mixto.

No sólo la valoración de indicadores en la escala de elementos nos permite deducir la existencia de un sistema mixto: también la consideración de criterios educativos básicos nos permite observar un distanciamiento de la filosofía educativa particular que plantea el modelo por módulos. Una adaptación parcial de



elementos del modelo profesional confiere un valor particular al sistema de las GSVQs como programa de cualificación global y complejo, tanto desde un punto de vista estructural como en opinión de los propios alumnos participantes. Por tanto, entre los criterios educativos que fundamentan el sistema GSVQ no se observa una prioridad a la impartición de cualificaciones parciales ni una orientación a cualificaciones sumamente específicas para un ámbito profesional delimitado.

### **Nuevas profesiones de formación en Alemania: ejemplo de un distanciamiento del modelo profesional rígido**

Desde 1997 han surgido en Alemania algunas nuevas profesiones de formación caracterizadas por un grado hasta entonces desconocido de flexibilidad. Las profesiones en los ámbitos de las tecnologías de la información, la industria mediática y los oficios de laboratorio presentan, con todo, diferencias entre sí en cuanto a la configuración concreta de dicha flexibilidad (véase Dybowski 2000). Presentamos a continuación a título de ejemplo el nuevo modelo estructural para la formación de trabajadores de laboratorio en los ámbitos de la química, la biología y la industria de pinturas y barnices, de marzo de 2000 (véase Ministerio Federal de Economía y Tecnología, 2000, y Reymer, 2000).

Esta formación se encuentra subdividida en tres ámbitos distintos de cualificación. Seis cualificaciones integradoras diversas, como Seguridad en el trabajo, Protección ambiental y Organización y comunicación del trabajo se imparten –con diferente profundidad– para estas tres profesiones de laboratorio durante todo el periodo formativo reglamentado de 3,5 años. Junto a ellas, para cada una de las profesiones individuales se fijan cualificaciones obligatorias específicas que se imparten sobre todo en la primera mitad de la carrera formativa y que son imprescindibles para lograr una competencia autónoma de actuación global en una profesión. Para el trabajador de laboratorio biológico se

han definido siete ámbitos distintos de cualificaciones obligatorias, entre ellas por ejemplo la ejecución de trabajos microbiológicos, de biología molecular y de diagnóstico.

El tercer ámbito de cualificaciones son las asignaturas de cualificación optativa, que se aprueban en el último tercio de la carrera y que pueden elegirse de un amplio catálogo de cualificaciones específicas para una profesión, o bien de carácter interprofesional. Las seis cualificaciones optativas incluidas en listas especiales de selección para el trabajador de laboratorio biológico comprenden por ejemplo, en el ámbito específico de la profesión, la ejecución de trabajos botánicos o parasitológicos, y pueden elegirse un mínimo de cuatro y un máximo de seis cualificaciones optativas. En el ámbito interprofesional, para el que pueden elegirse un máximo de dos cualificaciones, se imparten por ejemplo desde utilización de métodos cromatográficos hasta gestión de la calidad.

A pesar de estas posibilidades de opción, toda la carrera continúa centrada en el objetivo de impartir al alumno una competencia global de actuación autónoma, y el nuevo reglamento formativo sigue incluyendo como parte integral de la carrera un examen general parcial y otro final. El examen final toma en cuenta las cualificaciones optativas aprobadas por el alumno.

Si aplicamos ahora a esta formación los indicadores expuestos para el modelo profesional (véase Gráfico 5), podemos deducir un distanciamiento de las características ideales de dicho modelo sólo en lo referente a la mayor libertad de opción sobre cualificaciones impartidas o aprobadas. Se observa una especialización de las capacidades y conocimientos del alumno en el contexto de las posibilidades y prioridades de la respectiva empresa formadora. En algunos casos, pueden contribuir a la cualificación concreta los intereses y tendencias específicas del alumno. Pero todos los demás aspectos se mantienen como antes. Es decir, resulta imposible aprobar y acreditar reglamentariamente cualificaciones individuales, y sigue siendo obligatorio el contrato de formación con una empresa, un elemento central del modelo profesional.



Gráfico 5

## Valoración de indicadores para el modelo profesional; caso: nuevas formaciones para trabajadores de laboratorio

|   |   |
|---|---|
| Ámbito formativo global (Plan de estudios), unidades formativas consecutivas                        | O |
| Relativa apertura de opciones en cuanto a objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de examen | X |
| Interdependencia del proceso formativo y de sus resultados  | X |
| Certificado de acreditación al término del itinerario formativo global                              | X |
| Requisitos de acceso, resultados indirectamente preestablecidos                                     | X |
| Ubicación fija de la formación  | X |

X = Sí; O = No

A escala de los criterios educativos, no se observa transformación alguna. La reglamentación legal recoge incluso de forma explícita la mención clásica en Alemania de la "capacitación para ejercer una actividad profesional cualificada, incluyendo la planificación, ejecución y control autónomo del trabajo" (Ministerio Federal de Economía y Tecnología 2000).

## Resumen

Los dos ejemplos de modernización de la formación profesional aquí mostrados pueden analizarse detenidamente mediante los indicadores descritos. Para el caso escocés, las GSVQs significan un distanciamiento del método modular químicamente puro<sup>(3)</sup>. Y viceversa, la mayor flexibilización presente en los nuevos reglamentos formativos alemanes conlleva un cierto alejamiento del modelo profesional rígido. Con todo, resulta cuestionable deducir de estas tendencias una eventual convergencia de los sistemas de formación profesional, considerando las diferencias básicas entre ambos sistemas formativos y que dicha eventual convergencia dependerá claramente de su respectiva evolución a largo plazo. No obstante, el examen y el análisis detenidos de los diferentes métodos europeos modernizadores de la formación profesional generan señales útiles de la futura evolución que nos permitirán evitar errores en los países respectivos.

### Bibliografía:

**Blossfeld, Hans-Peter** (1994), *Different Systems of Vocational Training and Transitions from School to Career - The German Dual System in Cross-national Comparison*. En: CEDEFOP [ed.], *The Determinants of Transitions in Youth*, Berlín, pp. 26-36

**Ministerio Federal alemán de Economía y Tecnología** (2000), *Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack vom 22.03.2000* [Impreso en el boletín oficial, sección I, p. 257 de 29.03.2000], Bielefeld.

**Connelly, Graham** (1999), *Curriculum Development in Further Education*. En: Bryce, Tom G.K.; Humes, Walter M. [Hrsg.], *Scottish Education*, Edimburgo, pp. 594-604

**DeiSinger, Thomas** (1994), *The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view*. En: *Compare*, Vol. 24, n° 1, pp. 17-36

**DeiSinger, Thomas** (1996), *Germany's vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system*. En: *Oxford Review of Education*, Vol. 22, n° 3, pp. 317-336

**DeiSinger, Thomas** (1998), *Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsbildung* [Wirtschaftspädagogisches Forum, Vol. 4], Markt Schwaben

<sup>(3)</sup> Un análisis detenido de todos los programas escoceses de formación incluyendo al nuevo *Higher Still System* muestra un distanciamiento considerable del modelo formativo por módulos, anteriormente muy radical (véase Pilz 1999a, pp. 145-156).



**Dybowski, Gisela** (2000), *Dynamisierung und Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung*. En: Personalführung, año 33, nº 7, pp. 16-22

**Howieson, Cathy** (1992), *Modular Approaches To Initial Vocational Education And Training: The Scottish Experience* [Informe para el programa de investigación Petra], Edimburgo

**Murray, Jim** (1997), *General Scottish Vocational Qualifications (GSVQs) in Relation to the Six Themes of the Post-16 Strategies*. En: Lasonen, Johanna [Ed.], *Reforming Upper Secondary Education in Europe* [Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92], Jyväskylä, pp. 219-223

**NCVQ** [Consejo nacional para la formación profesional] (1995), *Your introduction to NVQs and GNVQs*, Londres

**OCDE** (1987), *The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level—Country Study: Scotland*, París

**Pilz, Matthias** (1999a), *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung -eine Alternative für Deutschland? -Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems* [Wirtschaftspädagogisches Forum, Vol. 9], Markt Schwaben

**Pilz, Matthias** (1999b), *Die Modularisierung des schottischen Bildungssystems -Aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zu einem einheitlichen System von allgemeiner und beruflicher Bildung*. En: *Die berufsbildende Schule*, año 51, nº 10, pp. 329-334

**Raffe, David** (1988), *Modules and the Strategy of Institutional Versatility: The First Two Years of the 16-plus Action Plan in Scotland*. En: Raffe, David [Ed.], *Education and the Youth Labour Market: Schooling and Scheming*, Londres, pp. 162-195

**Reymers, Margret** (2000), *Neues Strukturkonzept in der Laborausbildung im Bereich Chemie*,

*Biologie, Lack*. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, año 29, nº 5, pp. 5-8

**Scotvec** [Consejo escocés de la formación profesional] (1996a), *Catalogue of National Certificate Modules session 1996-97*, 14ª edición, Glasgow

**Scotvec** [Consejo escocés de la formación profesional] (1996b), *Catalogue of Specifications for GSVQs National levels I, II and III -Session 1996-97*, 4ª edición, Glasgow

**Scotvec** [Consejo escocés de la formación profesional] (1996c), *Guidelines on the new GSVQ additional assessments*, Glasgow

**SQA** [Instituto Escocés de Cualificaciones] (1997a), *SVQs—A User's Guide*, Glasgow, Dalkeith

**SQA** [Instituto Escocés de Cualificaciones] (1997b), *SVQs—The competitive edge*, Glasgow, Dalkeith

**SQA** [Instituto Escocés de Cualificaciones] (1999a), *Qualifications for Life*, Glasgow, Dalkeith

**SQA** [Instituto Escocés de Cualificaciones] (1999b), *A Framework for Lifelong Learning—A Profile of the Scottish Qualifications Authority*, Glasgow, Dalkeith

**SQA** [Instituto Escocés de Cualificaciones] (1999c), *Higher Still Update—Higher Still phasing*. En: ontrack—The SQA Newsletter for Training Providers, año 0, nº. 4, p. 4

**Steedman, Hilary; Mason, Geoff; Wagner, Karin** (1991), *Intermediate Skills in the Workplace: Deployment, Standards and Supply in Britain, France and Germany*. En: *National Institute Economic Review*, nº 136, pp. 60-73

**Ministerio Federal alemán de Educación y Ciencia** (1992), *Vocational Training in the Duale System in the Federal Republic of Germany*, Bonn



**Gäby Lutgens**

*Maastricht McLuban  
Institute,  
Universidad de Maastricht*

**Martin Mulder**

*Dirección de Estudios  
Educativos,  
Universidad de Wageningen*

# Un puente entre la teoría y la práctica para la formación profesional holandesa

**Los maestros y los alumnos de la formación profesional señalan a menudo que resulta difícil asociar los conocimientos obtenidos en la escuela con los descubrimientos y experiencias aprendidos en la práctica. Falta tiempo para analizar los problemas surgidos y debatir posibles soluciones, y también para retroceder hasta las teorías que analizan un tema particular: el momento en el que los alumnos asisten a la escuela. En la mayoría de los casos, los alumnos ni siquiera son conscientes de la formación particular de otros, ni los maestros son capaces de informar correctamente a todo el mundo. Este proyecto proporcionó a alumnos de formación profesional la posibilidad de comunicarse entre sí durante sus respectivas formaciones y de colaborar en objetivos similares, a través de un "entorno" de aprendizaje cooperativo apoyado por ordenador. El presente artículo recoge la valoración por alumnos y maestros de este nuevo entorno formativo.**

## Introducción

En 1996 se promulgó en los Países Bajos la Ley sobre la Formación profesional y la Educación de adultos, una ley que insiste particularmente en la formación por experiencia práctica, y que ha hecho cobrar mayor importancia a la formación en el empleo. La formación inserta en un contexto y una situación en los que el alumno tiene que afrontar problemas auténticos suele proceder de la teoría educativa constructivista (Duffy y Jonassen, 1992), partidaria de que el alumno aprenda en la práctica y en un contexto de vida real. En la formación profesional holandesa los titulados de las escuelas secundarias inferiores de enseñanza general o profesional, entre 16 y 20 años de edad, pueden optar por dos itinerarios distintos:

- En el primer itinerario, los alumnos asisten a la escuela y trabajan durante algunos periodos prácticos, de forma similar a la formación en el empleo o los programas de formación y prácticas;
- En el segundo itinerario, los alumnos comienzan a trabajar en una empresa y complementan sus conocimientos teóricos asistiendo a la escuela un día por semana, como en los programas de formación de aprendices.

En ambos casos, tienen la posibilidad de ir elaborando los conocimientos que han obtenido en la práctica, o viceversa, pueden aplicar los conocimientos obtenidos en la escuela a situaciones reales.

El objetivo de nuestro proyecto de investigación consiste por un lado en posibili-

tar a los alumnos una comunicación y colaboración mutuas cuando no asisten a la escuela, y por otro en optimizar la vinculación entre teoría y práctica. Dado que los alumnos pasan un tiempo considerable de su periodo escolar fuera del aula, es necesario encontrar una solución para "reunir" a los alumnos entre sí. El recurso a un entorno formativo y cooperativo apoyado por ordenador (*Computer supported collaborative learning – CSCL*) hace posible crear un aula virtual aunque los alumnos trabajen en empresas distintas. De esta manera, la escuela y el trabajo quedan vinculados realmente entre sí.

## Las posibilidades del entorno CSCL

Las investigaciones efectuadas por Hewitt (1996), Scardamalia y Bereiter (1996), tras comparar las aulas virtuales del entorno CSCL con las clases tradicionales en la escuela, han mostrado que el trabajo con este tipo de entorno formativo ejerce efectos beneficiosos sobre la formación intencional y cooperativa. Al igual que en el proyecto descrito, utilizaron WebCSILE, un espacio de trabajo cooperativo centrado en los problemas, accesible a través de internet. Esta WebCSILE se basa en el denominado CSILE, un entorno o herramienta de formación intencional apoyada por ordenador, diseñada por Scardamalia y Bereiter (1989). Además de la herramienta WebCSILE, algunas clases integradas en el proyecto utilizaron también el denominado WebKnowledge Phone (WebKF), entorno sucesor de la WebCSILE. El entorno CSCL está diseñado para dar al alumnado la oportunidad de describir sus



experiencias e iniciar debates. La comunicación puede tener lugar de forma asincrónica, ya sea en el trabajo o en el propio domicilio. Además, gracias al hecho de compartir experiencias y debatir problemas, los alumnos pueden comenzar a trabajar y aprender juntos. El proyecto espera que el intercambio de ideas y la elaboración común de argumentos permita a los alumnos hacerse un juicio mejor sobre los temas debatidos: al describir lo que piensan, los estudiantes se percatan mejor de la forma en que resuelven problemas, avanzando así tanto cognitiva como metacognitivamente. Según Scardamalia y Bereiter (1996,b), si se establece como objetivo una generación de conocimiento, los alumnos serán capaces de detectar lo que precisan aprender. Transcurrido algún tiempo, adoptarán una función más activa para su propia formación y una mayor responsabilidad sobre lo que desean aprender.

La generación de conocimientos mediante el entorno CSCL puede iniciarse en el aula con una lección introductoria. Tras esta lección, los alumnos deben tener claro que el objetivo didáctico final consiste - por ejemplo- en resolver un problema de cultivo en un clima muy seco. También precisan saber a continuación si el tema deberá subdividirse o no en diversas áreas o subáreas. Cada una de dichas subáreas puede analizarse a través de cuestiones que se responderán de manera cooperativa, reuniendo e intercambiando los conocimientos relevantes. Para generar conocimientos colectivos sobre un tema específico, puede recurrirse a todo tipo de recursos: libros, periódicos, televisión, preguntas a expertos, etcétera. Es necesario desarrollar una cultura formativa que convierta la generación de conocimientos en responsabilidad de todo participante en la clase (alumnos y profesores). Toda persona puede reunir información e insertar ésta en el banco de datos, y a continuación escribir a los demás para poner en común ese conocimiento.

Mientras trabajan y aprenden mutuamente mediante el entorno CSCL, los alumnos interactúan a través del ordenador. El banco de datos guarda registro de lo que se inserta, actualiza los archivos y hace posible estudiar el proceso de generación de conocimientos. Los datos pueden analizarse para detectar vínculos entre los

## El proceso de investigación

- ☐ Dos grupos piloto – detección de condiciones
- ☐ Participaron 2 x 76 alumnos - un grupo para cada itinerario formativo
- ☐ Formación de profesores
- ☐ Orientación a profesores
- ☐ Cursos de diez semanas, impartidos a grupos de unos diez alumnos
- ☐ Instrucción a los alumnos sobre el proyecto de investigación
- ☐ Un supervisor por grupo
- ☐ Análisis de "notas" con ATK
- ☐ Evaluación de alumnos y profesores

Gráfico 1

mensajes que los estudiantes insertan. A estos mensajes se les denomina con el término de "notas". Un análisis de los patrones de estas "notas" muestra el flujo y los contenidos de los mensajes. Los maestros y los alumnos tienen que convivir entre sí las funciones respectivas que desempeñan en este proceso. Este proyecto intenta de esta manera encontrar una respuesta que permita aplicar el entorno informático al contexto educativo, y posibilitar y mantener la colaboración entre los alumnos a través del entorno CSCL durante un determinado lapso de tiempo. También presta atención a las formas de integrar conocimientos escolares y experiencia práctica en el proceso.

## Proceso de investigación

El Gráfico 1 expone en esquema el proceso de investigación, que detallaremos en apartados sucesivos.

## Procedimiento

Después de que dos grupos piloto reunieran información sobre diversas condiciones (por ejemplo, programas a los que los alumnos debían poder acceder a partir de su domicilio), participaron en este proyecto 76 alumnos de los dos itinerarios formativos mencionados en la introducción. Grupos de unos diez alumnos asistieron a cursos distintos de diez semanas de duración, supervisándose cada uno de dichos grupos al menos por un profesor. Sólo podían participar los alum-



nos que tuvieran acceso a un ordenador en su domicilio. Si dicho ordenador aún no tenía acceso a internet, la escuela les subvencionaba una conexión provisional. Para controlar los costes telefónicos, se pedía a los estudiantes que no trabajasen más de 30 minutos diarios, importe máximo que se les reembolsaba.

## Formación de profesores

Antes de iniciar los experimentos, se ofrecía a los profesores una formación centrada en la formación cooperativa y las comunidades formativas, el empleo de WebKF y sus posibilidades (técnicas y procesales), la forma de iniciar y mantener un proceso didáctico cooperativo, y cómo y cuándo intervenir. Se exponía a los profesores una estructura, orientadora para las tareas consistente en varias etapas. Esta orientación se componía de cuatro etapas que confluían en un objetivo-tarea final (basada en el Maastricht PBL, Van Til y Van der Heijden, 1998). En caso de problemas, los profesores e investigadores debatían éstos e intentaban resolverlos, en lo posible, de forma cooperativa.

## Formación de alumnos

La mayoría de los profesores participaron más de una vez en el proyecto (tanto en los grupos piloto como en los grupos de seguimiento). En caso de que el profesor se ocupase por primera vez de un grupo, la formación de los alumnos corría a cargo del investigador. Para el segundo grupo o grupos sucesivos, los propios profesores instruían y formaban ya a sus alumnos. Al comienzo de la formación, se explicaba a los alumnos el proyecto de investigación, exponiéndoles que éste se efectúa para averiguar si el entorno formativo CSCL permite optimizar la relación entre la teoría y la práctica. Se les explicaba también la idea del aprendizaje o formación cooperativos, y cómo esta formación cooperativa puede facilitarse a través de un entorno de aprendizaje electrónico. El objetivo más importante de la formación consistía en familiarizar al alumno con el entorno para que pudiera utilizarlo en casa.

## Evaluación

Para analizar los bancos de datos se utilizaba la herramienta analítica ATK. Esta herramienta consiste en un conjunto de programas diseñados para generar esquemas y estadísticas-resumen de las "notas", opiniones y actividades en un banco de datos WebKF (Burtis, 1998). Es decir, la herramienta ATK proporciona informaciones cuantitativas sobre los bancos de datos.

Para recoger las experiencias de los alumnos con la WebCSILE o la WebKF se utilizaba un formulario de evaluación. Los alumnos podían describir en éste sus experiencias con el entorno informático y con internet, el apoyo recibido del proceso formativo (formación, tareas, intervenciones del profesor y apoyo técnico y motivacional durante el experimento), la colaboración con otros compañeros, y algunos elementos sobre relación entre la teoría y la práctica. También los profesores debían rellenar un formulario de evaluación, exponiendo su idea sobre la formación cooperativa, sus expectativas sobre el empleo de la CSCL como método para posibilitar una cooperación entre alumnos fuera de la escuela, sus experiencias y sus ideas para el futuro.

## Resultados y conclusiones

La herramienta ATK proporcionó un gran volumen de informaciones. Todos los participantes (alumnos y profesores) produjeron en conjunto 764 notas (107 de éstas, de profesores). Un 46% de dichas notas eran comunicados originales o nuevos, es decir, suponían una comunicación concreta sobre un tema planteado; las restantes notas eran inconexas. De hecho, 197 notas eran inconexas; examinando simplemente la información del banco de datos, nadie parecía reaccionar a las notas de otras personas, ni generar un debate a partir de las reacciones de otros. Las notas parecían consistir en observaciones separadas de diversos tipos. Por supuesto, un examen más detenido del contenido de estas notas permite cambiar de juicio, ya que una nota aparentemente aislada e inconexa puede estar estrechamente relacionada con otra, si se to-





man en cuenta los contenidos de ambas. Casi todas las sesiones de ordenador registradas comenzaban con la lectura de las notas escritas por otros. Las notas más leídas eran las de los profesores (particularmente las tareas se leían una y otra vez, en ocasiones hasta diez veces durante el lapso total del experimento), y también las notas escritas por los propios alumnos.

### **La cooperación en grupos depende de la cooperación en un entorno de formación electrónica**

El examen de los grupos revelaba diferencias: los alumnos de aquellos grupos que se conocían entre sí de la formación en aula y que tenían que trabajar en tareas similares, leían y escribían de forma regular en el entorno formativo; intercambiaban entre sí información y experiencias, y trabajaban juntos para resolver problemas prácticos. Los alumnos que sólo asistían a la escuela una vez por semana y que apenas se conocían mutuamente no sentían esta necesidad de cooperar. No estaban habituados a hacerlo y no veían la necesidad de ello. Otros alumnos recurrían ya al entorno formativo dentro de los trabajos de aula sobre un determinado tema, a fin de examinar la funcionalidad de la plataforma de debate, y de practicar la cooperación antes de salir de la escuela para la formación práctica. Preferían comunicarse verbalmente en lugar de escribir en el banco de datos. Esto nos permite deducir que parece existir una complementariedad óptima entre la cooperación cara a cara y la apoyada por ordenador; el entorno CSCL ofrece la posibilidad de colaborar con compañeros de clase que trabajan en empresas distintas y se enfrentan a problemas auténticos. Los alumnos que cooperaban entre sí defendían con gran pasión esta posibilidad, mencionando que aprendían de las observaciones de otros (que les ofrecen nuevos datos y generan nuevas ideas y perspectivas), y que gracias a ellas se sentían más motivados para explicar sus propias estrategias y descubrimientos personales. Pero los alumnos que se encontraban en el mismo aula y que trabajaban en problemas de solución relativamente simple no consideraban que el ordenador fuera una oportunidad de importancia. En los casos de escasa cooperación anterior, la simple presencia del

entorno formativo electrónico tampoco generaba para los alumnos grandes diferencias.

### **Tiempo dedicado: perspectivas de profesores y alumnos**

Tanto alumnos como profesores debieron dedicar una proporción considerable de su tiempo al experimento. Debían registrarse con regularidad para examinar todas las notas. Los estudiantes no consideraron esto un esfuerzo adicional; no tenían que presentar un resumen de su trabajo a continuación. Se sentían además mejor preparados para la práctica. Gracias al proyecto, los profesores conocen más de cerca las formas en que el alumno se enfrenta a una práctica, y pueden apoyarle mejor. Consideran que el entorno ayuda a su labor, aún cuando juzgan necesario un gran esfuerzo para apoyar la cooperación. Este esfuerzo parece de hecho necesario: partiendo de los formularios de evaluación y de los datos recogidos de los bancos de datos y de la ATK, se ha observado en el proyecto una relación entre la función que cumple el profesor en el banco de datos, la cantidad de notas que los alumnos insertan en éste y su opinión sobre la cantidad y la calidad de la cooperación real. Cuanto menos intensa es la participación del profesor, menor actividad presentan los alumnos. Esta relación se ha analizado en otro artículo (Lutgens, Biemans y De Jong, 1999).

### **Conexión**

Otro aspecto positivo es que los alumnos se consideran mejor conectados con la escuela que antes durante estos periodos de formación práctica. Afirman haber utilizado los conocimientos escolares con mayor frecuencia que antes durante su trabajo y haber aprendido más de sus experiencias, gracias al hecho de debatir problemas con otros.

### **Ventajas que reporta el uso de las TICs**

Aunque la cooperación no siempre resultó fructífera, la oportunidad de utilizar tecnologías de información y comunicación como medio para aprender a trabajar juntos se considera valiosa en sí. La consulta a otras personas, si se sabe el momento y la forma de dirigirse a ellas cuando la propia información resulta insuficiente, jun-



to al desarrollo de diversas competencias personales (comunicarse, buscar y reunir informaciones relevantes y aprender a transferir conocimientos y experiencias de contextos distintos a situaciones nuevas) son efectos secundarios positivos que ejerce el uso del entorno CSCL.

A pesar de los obstáculos que fue necesario superar inicialmente (como: escasa infraestructura informática, necesidad de convencer a profesores para ensayar nuevas ideas pedagógicas, largo tiempo dedicado a la instalación del *software*, la

formación de usuarios y el apoyo al proceso formativo), casi todas las personas participantes en este proyecto han manifestado su interés por utilizar de nuevo éste o un entorno similar de formación electrónica en programas de formación a domicilio. Los profesores manifestaron que sus posibilidades para supervisar a los alumnos mejoraban, y los alumnos por su parte apreciaron favorablemente la posibilidad de poder comunicarse y cooperar entre sí, y de mantener una relación más estrecha con la escuela en los periodos de prácticas.

### Bibliografía

**Burtis, J.** (1998). *Analytic toolkit for Knowledge Forum*, specifications.

**Duffy, T.M. & Jonassen, D.H.** (1992). Constructivism: new implications for instructional technology. En: Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (eds), *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale New Jersey

**Hewitt, J.G.** (1996). *Progress toward a knowledge-building community*. Tesis doctoral, Universidad de Toronto, Departamento de Educación.

**Lutgens, G.M., Biemans, H.J.A. & Jong, de F.P.C.M.** (1999). *Op weg naar een coachingmodel: de rol van de docent in een samenwerkend-leren-proces*. [Hacia un modelo de tutoría: la función del profesor en un entorno cooperativo apoyado por ordenador]. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación Educativa Holandesas (ORD)), 20-21 mayo 1999, Nimega, Países Bajos

**Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R.S., Swallow, J. & Woodruff, E.**, (1989). Computer supported intentional learning environments. *Journal of educational computing research*, 5, 51-68.

**Scardamalia, M. & Bereiter, C.** (1996). Adaptation and understanding: a case for new cultures of schooling. In S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser & H. Mandl (Eds). *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, 149-163. Hillsdale: LEA.

**Scardamalia, M. & Bereiter, C.** (1996, b). Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, Vol.39, 4, 36-37.

**Til, van C.T. & Heijden, van der F.** (1998). *Studievaardigheden PGO. Een overzicht*. [Panorama de las capacidades formativas en el contexto de la formación basada en problemas] Maastricht: Universitaire Pers.



# Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España



**Fernando Marhuenda**

*Profesor Titular  
de Universidad  
Departament de  
Didàctica i  
Organització Escolar  
Universitat de  
València – España*

## Introducción

### Contexto de la investigación

El presente artículo presenta algunos aspectos de la contribución española al proyecto TSER titulado *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21<sup>st</sup> century* ('La formación en centros de trabajo como estrategia educativa y formativa: nuevas perspectivas para el siglo XXI'), contrato nº SOE2-CT97-2025. El proyecto tenía por objetivo analizar el valor educativo de la formación en centros de trabajo. Algunos resultados del proyecto se han publicado ya en soporte impreso (McKenna y O'Maolmhuire, 2000; Marhuenda y Cros, 2000; Marhuenda, Cros y Giménez, 2001), y otros se encuentran en fase de preparación y revisión de capítulos.

Participaron asociadamente en esta investigación instituciones de Inglaterra y Gales (UCL/ Institute of Education, Universidad de Londres), Suecia (Universidad de Kristanstad), Irlanda (Universidad de la ciudad de Dublín), España (Universidad de Valencia), Dinamarca (Escuela Empresarial de Copenhague) y Hungría (Instituto Nacional de Enseñanza Profesional). Los diferentes contextos de las instituciones asociadas hicieron adoptar diferentes perspectivas al proceso de investigación, desde análisis psicológicos y curriculares hasta la sociología y los estudios empresariales. Con todo, todas ellas parecen converger en examinar la naturaleza y alcance de los procesos formativos desarrollados por una persona que aprende bajo condiciones laborales.

La investigación se centraba en el grupo de edades de 16 a 19 años y estudiaba los objetivos, los planteamientos, la realización y los resultados de la formación en centros de trabajo. Las instituciones asociadas trabajaron en tres ámbitos interrelacionados: en primer lugar, efectuaron una revisión de la bibliografía existente, tanto a escala nacional como académica y general. En segundo término, examinaron las políticas que reglamentan la formación en centros de trabajo para este grupo de edades en los respectivos países (el análisis de dichas políticas nacionales se efectuó en 1998 y se revisó el año 2000). Y tercero, realizaron un estudio de ejemplos relevantes de programas de formación en centros de trabajo. Se seleccionaron algunas entidades como estudios de caso en cada uno de los países; este artículo describirá a continuación los resultados de la formación en dos de ellas, e intentará reflejar y debatir algunos de los elementos pedagógicos de los módulos de formación en centros de trabajo incluidos en estas iniciativas de formación profesional. Las dos entidades españolas se encuentran muy bien situadas para abordar el tema, considerando la crisis que se aprecia entre los sistemas educativo y económico, mencionada en otros textos (García, 1997; Aparisi *et al.*, 1998; Martínez y Marhuenda, 1998). Al centrar su trabajo en aspectos educativos, ambas entidades brindan la oportunidad de observar cómo se orienta la calidad en la educación no sólo con la perspectiva de encontrar un empleo sino sobre todo con la de hacer realidad los derechos humanos a la educación y al trabajo (Simon, 1991; Hart, 1992; Connell, 1997; Marhuenda, 2000), lo que ambos

**Este artículo examina la posición y categoría de las prácticas en empresa en España desde mediados de 1998.**

**Expone por un lado la visión oficial de la función de las prácticas en la empresa, y sus límites. Por otro lado, muestra a partir de dos estudios de caso toda la riqueza que aporta la formación práctica en la empresa, tanto para la capacitación profesional como para obtener competencias transversales y sociales, es decir, como mecanismo impulsor de una formación general.**

**Señala las condiciones necesarias para el éxito y el desarrollo de esta vía pedagógica e insiste en particular en la necesidad de integrar las prácticas como elemento inseparable de los programas formativos, algo que la administración educativa española apenas parece capaz de realizar dada la falta reinante de medios humanos y materiales.**



centros consideran ser el auténtico éxito educativo y un medio hacia la integración social, incluyendo la obtención de un empleo.

### Nuestro análisis

Nuestro análisis estudia el valor de la formación en centros de trabajo como mecanismo de aprendizaje y, de hecho, como forma de llevar a cabo la formación e impartirla, es decir, como construcción curricular. A pesar de ello, no creo que este tipo de formación o aprendizaje sea nuevo, sino que existe desde hace siglos y, lo que es más, que ha perdurado a través de las transformaciones históricas de los diferentes modos de producción, desde los gremios artesanales hasta la industrialización, y en opinión de algunos hasta la era postindustrial. Merece la pena examinar dichas transformaciones mediante un análisis similar al aplicado por Lundgren (1992) para los currículos de sistemas educativos formales, aunque la tarea resulte demasiado ambiciosa para el contexto de este artículo. Así y todo, es necesario desarrollarla para poder desmentir la idea mundialmente difundida de que los sistemas educativos adolecen de incapacidad para responder a las demandas de los sistemas económicos. Como señala Lundgren, esta idea es simplemente errónea, ya que uno y otro sistema se divorciaron hace tiempo, en el momento histórico del desarrollo de los sistemas educativos nacionales, mientras que las crisis que hoy nos afectan son distintas y conciernen ante todo al modo capitalista de producción, aunque quienes gobiernan éste quieran hacernos creer que la educación es responsable de sus problemas. Esto sucede siempre que el éxito educativo se mide conforme a la eficacia de encontrar un empleo y no según el grado en que se cumplen los derechos individuales de desarrollo cultural y personal.

En el texto que sigue, voy a considerar el papel de la formación en centros de trabajo en el contexto de los planteamientos educativos y las políticas de dos entidades españolas. Mis temas centrales serán el peso específico que se confiere a la formación en centros de trabajo (FCT) y los objetivos que se pretenden con ella. Cuando unas prácticas tienen propósito educativo, ello se refleja no sólo en la

propia experiencia sino también en las características curriculares de ésta. En el diseño del currículo, las prácticas permiten integrar métodos alternos de formación y aprendizaje, y además incorporar los modos de producción a la intervención educativa.

Es mi profunda creencia que las actividades y relaciones educativas surgidas en un puesto de trabajo surten efectos considerables sobre los conocimientos desarrollados o adquiridos por los alumnos, lo que repercutirá sobre sus procesos de generación de identidad profesional como trabajadores en general, como especialistas en particular, y a fin de cuentas también como ciudadanos. Y que, no obstante, se trata de algo que las políticas actuales de formación en centros de trabajo desatienden, como demostrará nuestro estudio sobre políticas aplicadas.

Intentaré poner a prueba algunas de estas afirmaciones mediante los dos estudios de caso y la correspondencia entre programas de prácticas y campos ocupacionales, detectando asimismo los elementos interprofesionales relacionados con las estructuras del trabajo moderno, y por tanto relativamente independientes de la ocupación.

### Métodos formativos por prácticas

Vamos a abordar en esta sección el tema de nuestro estudio -la formación en centros de trabajo- como una práctica educativa que puede confrontarse con la bibliografía relevante sobre códigos curriculares (Lundgren, 1992; Bernstein, 1997, 1998) y regímenes curriculares, o modelos y planteamientos curriculares (Tyler, 1973; Stenhouse, 1984).

El interés de hacerlo así es doble: por un lado, posibilita analizar los procesos educativos de manera formal o codificada, pero fuera de la escuela. Aunque la noción de currículo suele aplicarse exclusivamente al sistema educativo, la formación en centros de trabajo como parte de la educación formal o informal se encuentra hoy en día integrada en un contexto curricular. En segundo lugar, ello permite abordar los temas curriculares desde



el punto de vista específico de la formación profesional y no de la general o académica, desbordando así los procesos educativos al mundo académico y analizándolos con la perspectiva del mundo del trabajo, donde la enseñanza formal termina por servir de cimiento sólido que abre el camino a la formación continua. La función terminal de la educación supera en importancia en este caso al valor propedéutico que ésta adquiere en otros contextos, incluso para niveles de enseñanza superior.

Otras cuestiones que reclamarán nuestra atención son las relaciones entre los modos de producción y los modos de procesamiento formativo, esto es, las conexiones entre trabajo y conocimiento, acción y pensamiento, o práctica y teoría. Algunos autores (Boud, 1989; Reckman y Van Roon, 1991) han examinado ya cuestiones similares pero para otros niveles de un sistema educativo. A fin de cuentas, son las cuestiones que fundamentan la teoría curricular: parafraseando a Lundgren (1983), cómo convertir la esperanza en realidad.

Desde aquí pasaremos a continuación hacia temas organizativos de la formación en centros de trabajo, que rebasan con mucho las consideraciones tradicionales habituales en la bibliografía: los mecanismos pedagógicos de la labor de formar o de formarse en el trabajo. Para ello resulta necesario configurar con más precisión las definiciones del hecho de aprender planteadas por Vigotsky, Piaget o Bruner, combinándolas de forma algo distinta a las propuestas por Kolb (1984) o Marsick (1987). También son importantes los trabajos efectuados por Argyris y Schön (1982) o por el propio Schön (1983, 1987, 1991), sin olvidar los de Eraut (1994, 1998).

La definición-modelo de formación en centros de trabajo que he sugerido (Marhuenda, 2001) se relaciona con las diferentes teorías del aprendizaje y nos lleva a repensar la secuencia formativa como una serie de fases que permiten desarrollarse al alumno inmerso en un programa de práctica de trabajo, y que requieren diferentes relaciones maestro-alumno-instructor, diversos procedimientos de evaluación, insistencia diferenciada sobre distintos contenidos formativos

y, en conjunto, una mayor conciencia del mundo del trabajo y la educación, y en consecuencia del mundo en sí, en su sentido más amplio.

Todos estos objetivos sólo pueden alcanzarse si consideramos, como sugiere Gimeno (1988), que la FCT está sometida a reglamentaciones curriculares y procesos de diseño y elaboración en diversos niveles, y que no depende únicamente de la intervención de los maestros en el diseño de los currículos. Más aún, considerando la posición externa que ocupa un puesto de trabajo con relación al sistema educativo, los procesos de diseño curricular se encuentran a merced de influencias externas que afectan al desarrollo real de un currículo (Lipsmeier, 1978; Peege, 1987, 1988).

### **Prácticas en empresas en España: cuestiones políticas**

Desde los últimos años del decenio de 1980 se han llevado a cabo en España varias evaluaciones -Bou (1988, 1990), MEC (1990, 1994), Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1990), Zabalza (1991), Álvaro (1993), Marhuenda (1994), Guillén (1998)-, concebidas hasta cierto punto como mecanismos de garantía de la calidad y como componentes de un proceso de revisión. Con todo, la mayoría consisten en evaluaciones internas de reformas concretas, destinadas a calibrar su nivel de realización y el grado en que éstas cumplen -o incumplen- los objetivos de las normativas que las inspiran. Y muy pocas intentan evaluar los procesos o contextos de apoyo a la formación por prácticas. Así pues, estas iniciativas constituyen más bien actividades de seguimiento que analizan aspectos organizativos de la FCT, en lugar de ser auténticas revisiones de los planteamientos y objetivos de los programas de prácticas en sí mismos.

La formación en centros de trabajo mediante prácticas en empresas forma parte del sistema educativo español desde mediados de la década de 1980. Este periodo de formación práctica en un centro de trabajo (antes denominada "prácticas en



alternancia”) se considera un recurso sumamente útil para el alumnado. Los estudios existentes muestran que los alumnos se declaran muy satisfechos de efectuar prácticas en una empresa. La FCT es un componente formativo muy cotizado. Los empresarios consideran que los alumnos ofrecen una reserva de contratación bien formada, y éstos a su vez traban conocimiento con el mundo de la empresa y pueden llegar a conseguir un empleo tras un periodo en el que, además de formarse, han entrado en contacto con potenciales empleadores. Para ellos, esta posibilidad es algo real y útil y les aporta resultados en un futuro inmediato, ya que mejora sus probabilidades de lograr un trabajo. Pasan de efectuar actividades simuladas en los talleres del centro formativo a intervenir en acciones tan reales y válidas como las realizadas por los trabajadores de una empresa. La experiencia resulta muy positiva para ellos, pues les permite llevar a la práctica todo lo que han aprendido en el aula o en el taller, consolidando el carácter instrumental ya mencionado.

Pero no sólo los alumnos sino también los formadores y otros agentes participantes aprecian una serie de ventajas en el periodo de FCT: éste pone en contacto al mundo de la formación con el del trabajo, de suerte que ambos se enriquecen mutuamente. Los alumnos ponen en práctica la teoría aprendida en el aula, y además se sumergen en el mundo del trabajo, afrontan situaciones reales y descubren en el centro de trabajo la cultura laboral en general, y la de una empresa en particular. Se atribuye un valor educativo al simple contacto entre la escuela y la empresa, independientemente de su naturaleza y de características tales como el proceso, el centro de trabajo concreto y la experiencia previa del alumno.

Durante el periodo de prácticas en la empresa el alumno sigue siendo una persona en formación, bajo la tutela de un trabajador de la empresa que sigue su progreso, le sirve de orientación dentro de la empresa y se ocupa de todas las preguntas que pueda plantear. Ello hace necesario definir las tareas que deberá realizar en la empresa el alumno, y designar un tutor responsable de la formación en la empresa. Un elemento importante al respecto es el de planificar el pro-

grama formativo de unas prácticas, lo que incumbe fundamentalmente al tutor del centro formativo (raramente participan en ello los instructores de la empresa).

De esta manera, el alumno -aparte de tareas relacionadas con su especialidad- aprende cosas sobre el funcionamiento interno de la empresa concreta, su cultura, sindicatos, derechos y responsabilidades de los trabajadores, horarios de trabajo, relaciones con los clientes, etc. El comportamiento del alumno durante la FCT debe ser el mismo que el del resto de trabajadores en el aspecto normativo: es decir, ha de adaptarse a todas las condiciones imperantes, aun cuando horarios, relaciones personales, jornadas trabajadas etc. difieran de los que tenía en el centro formativo. Los alumnos no perciben remuneración económica, situación que sigue sin modificarse. Se les concede un importe para desplazamientos, que aumenta proporcionalmente a la distancia entre su domicilio y la empresa.

Existe un acuerdo de colaboración que integra entre otros los siguientes elementos: la relación entre alumno y empresa no es de contratación; todo tipo de riesgos deben estar cubiertos por un seguro (escolar y estatal); los alumnos no perciben salarios y las empresas no están obligadas a remunerarles, aunque en ocasiones se les den “propinas”.

Otro aspecto sin modificar es la planificación del periodo de FCT, que sucede al periodo de formación en el centro educativo. Parece lógico -considerando la visión instrumental de la administración educativa en la materia- que la FCT tenga lugar una vez que el alumno haya aprendido toda la teoría. Pero yo tengo mis dudas al respecto: la idea de aplicar la FCT en la fase terminal de la enseñanza se apoya en una definición restrictiva de teoría y práctica, y en una visión simplificadora y pobre de las relaciones entre ambas. En un centro de trabajo pueden generarse ideas y teorías sobre el proceso de trabajo, las capacidades más operativas, los motivos para ello o la función del trabajador en la empresa. El centro formativo puede a su vez enseñar capacidades prácticas, procesos operativos, resolución de problemas, practicar aptitudes de comunicación, facultar para el trabajo en equipo, etc.



Algunos estudios de caso demuestran que para los alumnos son una ayuda las reuniones con sus compañeros de clase y sus tutores en el centro formativo durante los periodos de FCT, pues éstas les permiten analizar conflictos y preguntas no resueltas, comentar sus experiencias con la empresa, comparar su situación con la de otros... En resumidas cuentas, enriquecen su experiencia de FCT y permiten mejorarla en el curso de ésta. Resulta evidente que, si estas reuniones son tan útiles, es necesario que la FCT tenga lugar algo antes de que acabe el curso en el centro formativo; el periodo final podría utilizarse para pulir y redondear la formación que ha tenido lugar tanto en el aula como en la empresa.

La FCT tiene lugar al término del curso porque uno de sus objetivos es complementar la formación impartida en el centro de enseñanza, y facilitar al alumnado la inserción en el mercado de trabajo. Como ha demostrado nuestra investigación, este carácter de complementariedad seguiría en pie aunque la FCT no estuviera situada al final de un curso, y además ello comportaría otras ventajas: posibilidad de analizar problemas surgidos, forma en que se han resuelto, decisiones tomadas, mecanismos con los que se han perfeccionado capacidades y se ha dado respuesta a dificultades concretas; supondría también la oportunidad de corregir errores y afianzar logros, aparte de ser útil para planificar el resto del curso en función de los resultados del periodo de FCT. Otros dos objetivos de la FCT son la incorporación (real) a una organización empresarial, y la evaluación de la competencia profesional de un alumno inmerso en un contexto de trabajo real. Ambos objetivos tampoco son incompatibles con la idea de realizar la FCT antes de acabar el curso. Sin embargo, puede ser que la organización de la FCT no permita hacerlo así, pues el contacto con las empresas requiere mucho tiempo y, al estar intercaladas vacaciones en todo el proceso organizativo, parece de hecho más complicado mantener el contacto con las empresas que los problemas que suponen para éstas integrar a alumnos en prácticas. Un reparto y asignación extensivos de periodos de FCT como el que sugerimos contrarrestaría o al menos restringiría el carácter terminal e instrumental de la FCT, pero también haría más com-

pleja la gestión administrativa de las prácticas.

El proceso organizativo de los periodos de formación por prácticas resulta largo y costoso. Conforme pasan los años este proceso se perfecciona, ya que los tutores responsables de gestionar los periodos de FCT aprenden de la experiencia pasada, y también hay empresas que desean volver a admitir a alumnos, lo que reduce la cifra necesaria de nuevos contactos; también, las empresas se percatan de las ventajas de admitir a alumnos en prácticas, y colaboran con el proceso cada vez más. Un problema aún por resolverse, desde 1998, será el de encontrar un número suficiente de plazas de prácticas una vez que el nuevo sistema de FP formal se generalice.

Para cada alumno se nombra un tutor en el centro formativo y un instructor en la empresa, que son responsables de acompañar su progreso formativo. Deben diseñar el programa de actividades didácticas dentro de la empresa. Es importante la colaboración entre responsables para coordinar que se realice lo programado. Debe definirse claramente la función que desempeña el alumno dentro de la empresa, a fin de evitar posibles abusos (chico para todo, mano de obra barata, etc.). Un problema que surge frecuentemente es que el instructor de la empresa desconoce cómo enseñar al alumno.

En respuesta a dicho problema, existen hoy algunas iniciativas aisladas que se ocupan de la formación pedagógica de estos instructores. En algunas comunidades autónomas se observan actividades de colaboración entre la administración educativa regional y las cámaras de comercio, con el objetivo de elaborar cursos de formación para aquellos trabajadores que se hacen cargo en las empresas de los alumnos en prácticas. Se trata de trabajadores perfectamente formados y capacitados, pero que carecen de la base de conocimientos pedagógicos necesaria para tutelar a los alumnos. Es un problema que afecta a toda España. Los tutores del centro formativo, por su parte, trabajan en condiciones bastante duras: exceso de responsabilidad, tiempo escaso, límites institucionales. La administración educativa reacciona a esta situación con indiferencia, eludiendo el debate plantea-



do por los sindicatos sobre la necesidad de definir la función, la formación, los requisitos y otros elementos propios a la figura del tutor de FCT.

Añadiremos por último que la FCT es la forma ideal de transición del centro formativo a una empresa: constituye la mejor herramienta de buscar empleo para los alumnos, les brinda la primera oportunidad de cobrar experiencia, y permite a empresas y alumnos conocerse mutuamente. Presenta sin embargo un riesgo a medio o largo plazo: cada vez son más los entornos educativos que requieren periodos de FCT, y ello hace que la cifra de alumnos que deben efectuar prácticas (ya sean alumnos de FP, de programas de garantía social o universitarios) supere al número de plazas existentes. Es uno de los muchos problemas que deberán resolverse si deseamos mejorar la calidad de la FCT.

Es importante prestar la atención necesaria a los problemas actuales que sufre la FCT, ya que ésta supone una herramienta muy valiosa para mejorar la formación de alumnos, y una oportunidad de evolución positiva en la situación actual del alumnado de la FP. Si se dispusiera del tiempo, de los fondos y de los recursos humanos que realmente se precisan para ello, el desarrollo de este módulo formativo podría adquirir un gran impulso, y servir de fomento a su vez para el alumno y las empresas.

Las conclusiones finales de una evaluación de los periodos formativos prácticos indican que el módulo de FCT constituye un recurso sumamente valioso, debido al hecho de vincular el sistema educativo con la empresa. La FCT brinda a los empresarios la oportunidad de formar a alumnos que en un futuro pueden pasar a ser sus empleados, y enseña a los alumnos el mundo del trabajo -para que aprendan de él y en su seno-, además de ponerlos en contacto con un potencial empleador.

### **Una evaluación de las políticas actuales**

Durante estos años de investigación no hemos observado cambios en los periodos formativos de prácticas, y somos conscientes de que no se ha hecho todo lo que podría hacerse para mejorar su si-

tuación; en lugar de modificaciones, se han producido ligeras variaciones en cada comunidad autónoma. Hay sin duda un desarrollo y expansión de la FCT, pero sin embargo ni la política ni la administración se han transformado. Lo que se ha modificado es su práctica, dado que la experiencia permite ya mejorar la gestión y realización de los periodos de FCT año tras año. Pero la inercia de la administración constituye un obstáculo para lograr avances más sustanciosos, puesto que la legislación española restringe los campos en los que los centros formativos pueden actuar, y esta rigidez inhibe la adaptación, la diversificación y la flexibilidad. En la raíz del problema se sitúa la fuerte divergencia de intereses, que lleva a cada uno de los participantes a defender los suyos propios. El módulo de FCT se destina a los alumnos, en principio los protagonistas principales. La FCT debería tener por objetivo esencial la formación de alumnos, aunque sus efectos puedan resultar beneficiosos para otros interesados. La FCT sólo estará bien orientada si toma en cuenta exclusivamente al alumno.

Pero esto último es una auténtica ingenuidad: los programas de prácticas formativas no se diseñan teniendo en cuenta a los estudiantes, ni a sus necesidades. Se planifican, reforman y perfeccionan a partir de argumentos básicos de carácter social y laboral (transición al trabajo, recursos humanos). Se basan en consideraciones utilitarias que por lo general ignoran los factores de carácter educativo.

Los grupos de trabajo de la conferencia celebrada en noviembre recogieron algunas de las preocupaciones más difundidas entre los profesionales de la FCT:

□ La integración de un módulo de FCT obedece a un modelo yuxtapuesto, pues se concentra al término del proceso formativo y apenas guarda relación con el resto de materias, lo que la convierte en la última actividad en que participa el alumno antes de abandonar el centro formativo. Todos los grupos coincidieron en señalar el potencial educativo que tendrían las prácticas si estuvieran plenamente incorporadas al currículo, siempre que no perjudicaran las oportunidades de encontrar un empleo del alumno.





❑ Se manifestó también una crítica generalizada al excesivo peso específico que la legislación educativa española actual (LOGSE) concede a los conocimientos teórico-conceptuales, en detrimento de las capacidades procedimentales y las actitudes, que sin embargo son clave para la empleabilidad de un alumno, considerando los procesos internos de reestructuración en numerosos puestos de trabajo y empresas.

❑ Se insistió en que la FCT debe involucrar funciones educativas, formativas y de desarrollo personal, y que por tanto la coordinación entre tutores e instructores ha de funcionar con eficacia, con vistas a integrar al alumno en la empresa, y el programa formativo debe poseer la coherencia apropiada. Existe asimismo un importante elemento motivacional, que refuerza el valor formativo y de desarrollo personal de este módulo. Un modelo que incluyera la FCT como parte integral del currículo facilitaría además la búsqueda de empleo al alumno. El aspecto formativo tiene una importancia vital, y se admite que las PYMES prestan más apoyo y atención a dicha función que las grandes compañías.

❑ La función del instructor conlleva tanto tareas formativas como de gestión, por lo que se ha sugerido un reparto equivalente de esfuerzo y dedicación entre ambas. Si existe un antiguo alumno de FCT empleado ahora en la empresa, será fundamental darle el papel de instructor, debido a la actitud favorable a la formación que este tipo de personas tiende a adoptar, y a la motivación que inspiran en el alumno.

La reunión se ocupó de otros muchos temas:

❑ el diferente grado de reconocimiento de la FCT, según forme parte de la FP o de programas de garantía social;

❑ las diferencias que se observan en atención y recursos prestados para organizar la FCT;

❑ la conveniencia de crear, dada la variedad de intereses, necesidades y posibilidades de los alumnos, periodos de FCT con diversas duraciones.

Todo ello muestra que aún es mucho lo que falta por hacer, que son muchas las demandas aún sin respuesta, y que los más comprometidos y conscientes de ello son los propios profesionales de la educación. Ahora es necesario solucionar en la práctica los problemas detectados. Mientras la FCT siga obedeciendo a intereses políticos y económicos, en lugar de a consideraciones educativas, los avances y las mejoras serán lentos, pese a toda la investigación que podamos efectuar.

## Una formación en centros de trabajo innovadora: dos estudios de caso

### Associació S.F.L. prestadora de serveis a la joventut 'Iniciatives Solidàries'.

Iniciatives Solidàries es una organización no lucrativa cuya meta básica es proporcionar formación profesional a jóvenes alejados del sistema escolar por diversos motivos. Trabaja en este campo desde hace más de diez años, y cuenta con una experiencia previa como parte de una asociación de mayor tamaño, de la que se escindió.

Para cumplir su objetivo efectúa toda una serie de actividades formativas en diferentes puntos de Valencia y sus alrededores, y las financia con diversos fondos autonómicos y europeos. De esta manera, ha conseguido crear diferentes vías estables de formación para jóvenes, con el fin de evitar las formaciones incoherentes que dificultan la integración social de éstos. En el centro de la actividad formativa se sitúan pues los jóvenes mismos, y todas las intervenciones se entienden como medios para ayudarles a volver a la normalidad, acceder al mercado de trabajo o reingresar al sistema educativo.

Iniciatives Solidàries, junto con otras asociaciones e instituciones, ha presionado activamente en los últimos años a las autoridades autonómicas en favor de cambios en la legislación que presten a ésta la flexibilidad necesaria y permitan responder a la demanda y facilitar el acceso al empleo de los jóvenes sin acreditaciones educativas.



Iniciatives Solidàries es socia de una red europea, coordinada por una entidad similar en Francia, que aspira a desarrollar nuevos mecanismos más perfeccionados de respuesta a las necesidades de los jóvenes alejados del sistema escolar y excluidos socialmente por diversos motivos, y destina a la vez muchos esfuerzos a diseñar nuevas estrategias de formación idónea y de calidad adaptada correctamente a los usuarios, y nuevas formas de encontrar un acceso al empleo para estas personas con una cierta estabilidad. La salud y seguridad en el trabajo es un módulo muy importante dentro de la formación que la entidad imparte.

Iniciatives Solidàries ha elaborado un "Manual de la formación en centros de trabajo". El objetivo de la formación en centros de trabajo consiste en impartir los conocimientos necesarios, tanto prácticos como teóricos, que la formación en un centro educativo no es capaz de transmitir. Se trata por ello de un objetivo tanto de perfeccionamiento como plenamente educativo. A través de las prácticas en una empresa, la entidad intenta asimismo encontrar a los jóvenes un acceso al trabajo, ya que la formación en centros de trabajo se considera una fase intermedia entre la enseñanza y el empleo.

El módulo de formación<sup>(1)</sup> en centros de trabajo tiene una duración de 100 horas, que se cumplen por lo general en el transcurso de un mes. Sus contenidos se encuentran fijados tanto en la empresa como en la entidad formativa, como lo está también el sistema de tutoría. Al comienzo de cada jornada laboral se elabora un plan de objetivos del día. Se lleva a cabo una sesión quincenal de seguimiento. Antes de iniciarse el programa de formación en centros de trabajo se efectúa una presentación que incluye visitas a todas las empresas por todos los alumnos, de manera que éstos puedan hacerse una breve idea de las prácticas que pueden realizar.

Todos los años se produce una nueva búsqueda de empresas, pues Iniciatives Solidàries intenta conseguir un contrato a cada persona que termina su formación. Ello significa que es necesario sustituir casi todas las plazas de prácticas por otras nuevas, pues las empresas no pueden crecer a un ritmo tan rápido. Las empresas suelen ser plenamente conscientes de

las ventajas que aportan los jóvenes, pero a veces no de sus posibles inconvenientes, y éstos pueden perjudicar la actitud de la empresa frente a los jóvenes o al programa de prácticas. No obstante, Iniciatives Solidàries elige con mucho cuidado a los jóvenes que envía en prácticas, ya que intenta causar buena impresión en la empresa y demostrar que, a pesar de un pobre registro educativo, la mayoría de los jóvenes pueden desempeñar correctamente un trabajo. Así, pone mucha atención en los contactos con la empresa, y las condiciones del acuerdo de prácticas y el método de seguimiento se convierten en un compromiso importante para la entidad y son esenciales para la labor del maestro.

Los principios pedagógicos que guían la actuación educativa y planificadora de esta entidad son:

- actuar, participar, descubrir guiado;
- trabajo en equipo;
- aprender en la práctica en un entorno educativo; fuerte recurso a la simulación.

Se celebra una reunión de evaluación con todos los estudiantes semanalmente. Iniciatives Solidàries no sólo pretende con las prácticas difundir conocimientos, sino imbuir además hábitos laborales tales como puntualidad, responsabilidad, comunicación y otras actitudes que los jóvenes precisan perfeccionar.

Otros resultados formativos que debe generar este periodo de experiencia en una empresa son: interés en el alumno, autoformación, buenas maneras, paciencia, etc.

#### **Escuela La Florida, S.C.V. - Florida Secundaria.**

Florida SCV es una escuela cooperativista cuyos accionarios son los propios trabajadores, fundada a finales de la década de 1970 como escuela profesional postobligatoria. A principios del decenio de 1980 fue una de las primeras escuelas que implantaron voluntariamente la fase experimental de la reforma que finalmente quedaría promulgada como ley en 1990. En 1986, tras el ingreso de España en la CEE, se adhirió asimismo al programa europeo Petra, ya que la entidad había trabajado con propuestas relativas a la

<sup>(1)</sup> Pueden consultarse otras informaciones en Iniciatives Solidàries (2000).



transición de la escuela a la vida activa desde sus mismos inicios. Hoy, Florida SCV participa activamente en diversos proyectos europeos.

Su expansión ha sido considerable en los últimos años, y en la actualidad está diversificada en: escuela secundaria obligatoria; escuela postobligatoria, en la que se ofertan bachilleratos y formación profesional; universidad privada, y centro de formación continua.

En el curso de estos años, ha desarrollado vínculos muy fuertes con las empresas locales, donde goza de gran estima por los servicios de calidad que ofrece. El nivel educativo de la población también es bastante elevado, con un calendario de actividades culturales bastante intenso si se le compara con el de muchas otras regiones del país.

Florida SCV intenta no sólo impartir una buena formación profesional, sino además educar a los jóvenes y dotarles de métodos de análisis del contexto socioeconómico que les permitan un acceso satisfactorio al mercado de trabajo, ya sea como contratado o como autónomo, pero siempre capaces de comprender y afrontar las transformaciones y cambios en el mercado de trabajo.

Su proyecto educativo acepta el desafío de formar a los jóvenes en las nuevas profesiones que la sociedad requiere, y con las actitudes personales de gestión del trabajo, responsabilidad, colaboración, creatividad, etc.

El ciclo formativo elegido para nuestro estudio de caso existe en esta escuela desde 1996. Tiene una duración de dos años y las prácticas de FCT se efectúan al término del segundo año. Asisten a cada curso unos 30 alumnos, y todos ellos pasan por el módulo de prácticas<sup>(2)</sup>.

Cada alumno va destinado a una empresa distinta para efectuar la FCT; cada práctica tiene sus propias programación individual y directrices de acompañamiento, siempre fijadas y convenidas antes de que el alumno comience a acudir a la empresa.

Los maestros responsables de la FCT en la escuela han ido asistiendo desde 1996 a diversas actividades formativas relativas

a organización y desarrollo pedagógico de prácticas en empresas y de la formación en alternancia. Los maestros encargados de este ciclo formativo han preparado una serie de documentos para garantizar la calidad de los procesos correspondientes. Estos documentos tienen un carácter más bien administrativo, pero también incluyen algunos temas como: planificación de la experiencia, directrices comunes para la supervisión de la FCT, elaboración de un perfil de los alumnos enviados a las empresas, para asegurar una buena correspondencia entre la empresa y la persona en prácticas, y evaluación interna del programa de FCT, que el departamento correspondiente efectúa todos los cursos académicos.

Se realiza un seguimiento estrecho de los alumnos en prácticas, y todos los maestros encargados de ellos llevan registro de las visitas y sesiones de tutoría. Los registros incluyen la supervisión del cuaderno de prácticas del alumno, actividades de asesoramiento, entrevistas con el alumno y con el instructor en la empresa, un análisis de la situación y propuestas para la formación y el desarrollo ulterior dentro de la empresa.

Todo alumno lleva además un registro diario de actividades que incluye una descripción de éstas, directrices para su ejecución, tiempo dedicado, dificultades surgidas y otros comentarios y observaciones si es necesario. Este cuaderno de prácticas del alumno está supervisado por el instructor y por el maestro tutor.

La futura empleabilidad del alumno recibe apoyo del área escolar encargada del seguimiento de éste, asignándole un empleo a través de los servicios que la propia escuela ofrece. Durante los últimos 20 años, la escuela ha desarrollado una amplia red de contactos que facilita el acceso al trabajo para los alumnos de formación profesional. Dado que se trata de una escuela privada, a pesar de recibir fondos públicos, esto constituye un buen motivo para que las familias prefieran Florida SCV a otras.

Los principios cooperativos que inspiran la escuela hacen que sus trabajadores sean conscientes de impartir a los alumnos una educación extra que incluye el juicio crítico de temas sociales y económicos y una

<sup>(2)</sup> Pueden consultarse otras informaciones en Soriano, (2000).



fuerte insistencia en actitudes relacionadas con el trabajo cooperativo, la decisión democrática, la comunicación dentro de una organización, etc.

### **Lecciones extraídas de la formación en centros de trabajo de estas entidades**

Resumiendo los dos casos estudiados, apreciamos que ambas organizaciones insisten en presionar coordinadamente en favor de políticas educativas, formativas y sociales, con un contexto y apoyo europeos, que fomentan diferentes iniciativas en diversos puntos, y que consideran a los asistentes a la formación como el elemento central de su currículo, en lugar de centrarse en la cualificación pretendida. Un importante ingrediente en las políticas de desarrollo interno de estas entidades son sus medidas para el desarrollo profesional de su personal.

Su oferta formativa depende de varios departamentos del gobierno autonómico: educación, trabajo, asuntos sociales. Pero se llevan a cabo en centros privados. Se encargan de los aprendices pocos adultos: un maestro y un especialista en el centro educativo, y un trabajador que hace las veces de instructor en el centro de trabajo. También son pocas las divisiones temáticas en la formación, lo que permite implantar un currículo integrador. Las prácticas en la empresa tienen lugar hacia el término del curso formativo, debido a las reglamentaciones fijadas por el gobierno, que dejan escaso margen para conclusiones, aun cuando éstas no sólo se realizan una vez acabada la FCT sino también durante su curso. Dichas conclusiones se procuran por diferentes medios que intentan compartir la experiencia de las prácticas y reflexionar sobre ella. En conjunto, la secuencia es: observar, trabajar, relatar, escuchar y escribir.

El trabajo se comprende como contenido y como proceso. En él se incluyen tareas, elementos organizativos y relaciones sociales. Gracias a la mediación pedagógica no sólo se desarrollan capacidades profesionales sino que además se fomentan la disciplina laboral, la autonomía y la madurez personal.

El sistema de tutorías es muy importante en estos programas: planificación diaria,

sesiones de seguimiento quincenales, proceso de introducción que incluye visitas a las diferentes empresas y reuniones semanales con los otros aprendices en el centro educativo. Estas últimas sirven como reuniones de evaluación que prestan mucha atención al aspecto formativo de la evaluación, debido a la perspectiva pedagógica de las prácticas en la empresa.

El tutor es el maestro de FP en el taller de la entidad educativa, y una de sus tareas más importantes consiste en seleccionar a los participantes en los programas de prácticas -cuando se decide no enviar a todos los alumnos- y asignar los aprendices convenientes para las diversas empresas. Las sesiones de introducción o de seguimiento se consideran, por tanto, más como un método educativo que de gestión.

El papel mediador del tutor se encuentra centrado más en el aspecto procedimental de la FCT que en el propio producto. Otra parte de su función mediadora son sus actitudes hacia normas -reglamentos de la empresa y de seguridad-, relaciones personales, toma de decisiones y resolución de problemas.

De la empresa (instructor) se espera una supervisión diaria y un informe semanal que refleje el progreso del alumno y su comportamiento profesional. Los procesos de asignación de tareas hacen que los aprendices vean en el trabajo al instructor más como un compañero que como un maestro.

Sin embargo, no todo está bien: los aprendices tienden a carecer de visión propia para afrontar cualquier problema laboral externo a la empresa. Se les asignan tareas y se les considera un trabajador más, pero desconocen los criterios de asignación y de decisión: simplemente confían en ellos porque se fían del tutor y del instructor. Como resultado de todo esto, tienden a considerar que las diferencias entre el puesto de trabajo en la empresa y el taller en la escuela radican en lo "real", las prisas del trabajo cotidiano, y tienden a pensar que los contenidos son similares a los aprendidos en el taller. Ya en el puesto de trabajo, se percatan de su falta de experiencia y conocimientos. Esto les ayuda a centrarse también en las



relaciones con los clientes incluidas o no en las tareas que se les asignan. Con todo, no consiguen captar las relaciones laborales dentro de la empresa.

Como resultado de todo el proceso de relato de la experiencia, de compartir historias sobre relaciones con compañeros, jefes y clientes, de ejecutar tareas, de servir a clientes reales bajo la presión de un servicio rápido, de la insistencia en trabajar correctamente y hacer las cosas bien, los alumnos en puestos de trabajo no sólo aprenden de su propio caso sino que además se benefician de la experiencia vivida por sus compañeros. Podemos terminar señalando que se forma más en procesos laborales que en contenidos específicos de cada profesión, ya que el breve periodo de las prácticas en empresa hace difícil centrarse en temas muy concretos. El resultado pedagógico es la participación en los procesos de aprendizaje y por tanto el fomento de la integración social en grupos y de una mayor inclusión social; compartir en lugar de competir. Con relativa independencia del modo de producción imperante en cada caso, hemos encontrado un modo formativo de nivel elevado, si bien de limitado alcance, como se indica.

## Implicaciones para la investigación futura

Las vías de investigación desarrolladas hasta ahora debieran prolongarse por dos ramas distintas: primero, analizar la inclusión de la FCT en el currículo de la FP, considerándola así no como un elemento extra de la educación sino como algo al menos tan importante como el resto, y que ayuda evidentemente a estructurar el currículo profesional en torno al referente directo del mundo del trabajo; segundo, el análisis conjunto de la FCT y el papel de la FP en nuestros días, relacionado con la educación de los jóvenes y el perfil conflictivo del mundo adulto: estructuras del empleo, transformaciones técnicas, organización del trabajo, nuevas tecnologías, etc... Todos ellos temas de los que se ocupa el Cedefop (1998) en su Informe de la investigación sobre formación profesional en Europa, obra en dos volúmenes que apenas se ocupa de la FCT en sus veintidós capítulos (Dy-

bowski, vol. 1, pp. 143 y sig.; Bjornavold, vol. 2, pp. 215 y sig.). Lo mismo puede decirse del trabajo de Tessaring (1998).

Para profundizar la investigación sobre la FCT es necesario adoptar nuevos métodos. En primer lugar, debiera emerger una filosofía de los procesos curriculares completamente nueva, a partir de la visión de la FCT como elemento externo al sistema educativo que permite integrar contextos importantes en la educación formal. La bibliografía curricular sobre la FP constituye, sin embargo, un campo subdesarrollado que requiere otros conceptos distintos a los utilizados por los estudios curriculares, cuando éstos se refieren a la educación académica. A fin de cuentas, el diseño y el desarrollo curriculares son también procesos de trabajo y de control.

Es necesario por otro lado redefinir la pedagogía de la FCT centrándose en la enseñanza más que en el aprendizaje. Puede resultar útil al respecto la bibliografía sobre desarrollo de recursos humanos, que insiste en las nuevas funciones de maestros e instructores, como tutorías, supervisión y otros métodos educativos diferentes de la instrucción tradicional, que parte de una visión más reduccionista del trabajo, la sociedad y el ser humano. Los métodos cooperativos de enseñanza y aprendizaje tienen mucho que decir aquí, considerando la naturaleza de los cambios que ocurren actualmente en el trabajo.

La evaluación es otro aspecto del proceso educativo de la FCT que precisa un tratamiento distinto por parte de la investigación. Se la ha enfocado hasta hoy como un simple problema técnico en torno a la cuestión principal de demostrar la posesión de experiencia o certificar una "acreditación formativa". Es necesario desarrollar relaciones entre los contextos curriculares y los de evaluación, puesto que ambos son medios para controlar objetivos y contenidos, aun cuando ninguno de ellos ejerza un control independiente sobre la relación pedagógica, la comunicación, la didáctica o los procesos educativos -paideia, no propaganda-. En la relación pedagógica, el alumno debe desempeñar su función, y la evaluación, herramienta educativa, debe servir también a las necesidades del



alumnado. La forma en que *Iniciatives Solidàries* ha diseñado su evaluación formativa es sumamente perspicaz al respecto.

Estas reflexiones abren margen para desarrollar la investigación sobre los potenciales latentes y ocultos de la práctica innovadora que tiene lugar cuando se aprende un empleo “en el trabajo” y a la vez se utilizan herramientas formativas procedentes del sistema educativo, en lugar de métodos simplemente adaptados al empleo o asociados al trabajo. Los cimientos para introducir el desarrollo cívico en la FP, plantados ya por educadores célebres a comienzos del siglo XX y sobre todo en el periodo de entreguerras, pueden reverdecer hoy con los potenciales que abre el empleo innovador de las prácticas en empresas. Así pues, una combinación de la bibliografía ya tradicional sobre FP y ciudadanía -que intente vincular la educación general y la FP- con las obras que desde finales de la década de 1970 estudian las normas, los hechos y los procesos tácitos de la enseñanza y el aprendizaje -interaccionismo simbólico en el microanálisis y pedagogía crítica en el macrocontexto- poseen un buen potencial para explicar las relaciones educativas en el trabajo. A pesar de las fuertes críticas que ha cosechado, la obra de Willis (1988) es perfectamente útil al respecto.

Las prácticas en empresas también abren camino hacia nuevas líneas de investigación relacionadas con las divisiones sociales que hoy surgen como consecuencia de la dualización de la sociedad. En este sentido, aparecen campos de interés como las definiciones de “alfabetización para el trabajo” y del currículo oculto del trabajo, algo que también se aprecia y se vive con la experiencia del trabajo. Están relacionados con la aparición de “nuevas alfabetizaciones” y de nuevos analfabetismos funcionales, y con aquello que la escuela no puede proporcionar, pero sí un periodo de prácticas. Encontrarse alfabetizado bajo estas condiciones tiene que ver con aplicar los principios críticos de acción a los programas de experiencia práctica, pues este método permite al alumno desarrollar sus propios conocimientos sobre el trabajo y también la conciencia de éste y de su situación con relación a él. Sustituyendo a la actual insistencia en las capacidades clave, las prác-

ticas en empresas o FCT podrían convertirse en el elemento fundamental de un currículo, ya que permiten construir un conocimiento integrado del trabajo y sobre el trabajo. La formación en centros de trabajo debe estudiarse por tanto no sólo como herramienta para crear una enseñanza profesional que trascienda la FP, sino incluso como posible recurso educativo en la enseñanza general. Algunos autores ya se han aproximado a esta noción al estudiar los programas de prácticas de la escuela obligatoria primaria y secundaria, si bien han centrado una vez más su análisis en los aspectos procedimentales de las prácticas en lugar de en los contenidos que éstas puedan tener para ayudar a construir una identidad personal y socialmente consciente de las condiciones de madurez de hoy. Merece la pena considerar algunos ensayos efectuados sobre este tema desde diferentes perspectivas, como el de Goffman (1981, 1986) sobre identidad y vida cotidiana, el de Habermas (1982, 1987) sobre la acción comunicativa y la racionalidad emancipatoria, los de Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b) sobre la sociedad de la información, y el de Gorz (1983, 1995) sobre el carácter cambiante del trabajo y la sociedad. También merece la pena volver a consultar al respecto los análisis marxistas sobre el trabajo y la educación.

Todo lo anterior implica, por supuesto, considerar las consecuencias institucionales de las prácticas en empresas más allá de los efectos que puedan tener sobre la formación del alumno, y tomar en cuenta las repercusiones que este elemento podría comportar para la organización y el sistema escolares. Obviamente, ello lleva a redefinir las relaciones entre pedagogía, política social y economía, y a reconceptualizar las divisiones de la mano de obra que conforman la estructura social en diversos aspectos.

Otro rasgo importante que deberá investigarse es la función y la autonomía de los maestros para definir el formato curricular de unas prácticas en empresas, más allá de la programación y mecanismos de éstas. La función del maestro dentro de la institución escolar está en proceso de cambio debido a sus relaciones con el mundo exterior, esto es, con los trabajadores y las empresas a las que envían alumnos en prácticas. Un maestro



autónomo estará mejor situado para desarrollar capacidades sociales a menudo tácitas en un currículo, para construir y desarrollar un currículo integrado, un modelo de desarrollo procesal frente al modelo instruccional de diseño curricular, para centrarse en procesos cognitivos y no en simples resultados o procesos que tengan lugar en el aula.

Algunos de estos temas precisarán métodos de investigación cualitativa: historias de vida, análisis de contenidos y etnografía serán muy útiles para desarrollar conocimientos en detalle. Pero no olvidemos que en un tema emergente como es éste la investigación estadística también constituye un medio muy importante que permite obtener datos para seleccionar aspectos clave de la investigación. Conforme aumentan masivamente los programas de prácticas en empresas de diferentes tamaños en los diversos países, se precisan datos que muestren la variación entre procesos formativos, integración en el currículo, resultados de la formación, organización de la formación escolar y relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo.

Así pues, la investigación educativa debiera salir de la escuela e introducirse en el mundo laboral. No será una tarea fácil, ya que muchas empresas muestran reticencias frente a quienes investigan algo que no redundaría necesariamente en beneficio de la propia empresa sino en beneficio de la educación, al no ser éste su objetivo primario ni estar bajo su control. A este respecto, tiene un interés especial la investigación sobre empresas multina-

cionales, donde puede observarse una nueva definición de la dimensión europea, personas que afrontan problemas similares de formas muy distintas, y que a la vez proporcionan criterios para juzgar y calibrar el valor de las prácticas en empresas de forma contextualizada.

El bisturí de la investigación puede posarse no sólo en los aspectos individuales de la formación, sino además en aquellas cuestiones organizativas que incluyen los programas de prácticas, y ello en las escuelas y también en la empresa. Los jóvenes desarrollan su identidad no sólo como profesionales sino además como integrantes de organizaciones, y la escuela es una de estas organizaciones. El efecto de los sectores público y privado sobre las prácticas será interesante al respecto, combinado con el sentido de la educación como servicio público, independientemente del tipo de enseñanza. Es también urgente hacer participar a los sindicatos en investigaciones sobre los programas de prácticas, ya que -como la historia de este siglo y del pasado enseñan- éstos pueden contribuir con conceptos importantes sobre formación de identidades profesionales. La misma importancia tiene asimismo integrar las opiniones de los directivos sobre el tema, y las tradiciones en la gestión de recursos humanos. Las prácticas en empresas se sitúan en un punto de solapamiento entre las tradiciones de FP y los resultados de investigaciones de desarrollo de recursos humanos, pero dentro de la formación inicial y no de la continua, esto es, más en el ámbito de la educación que en el de la pura formación.

## Bibliografía

**Álvaro, M.** (1993). *Evaluación de los Módulos Profesionales. Estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*. Madrid, CIDE.

**Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J.** (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia, Universitat de València.

**Argyris, C. and Schön, D.A.** (1982). *Theory into Practice*. San Francisco, Jossey-Bass, 8 ed. (1 ed. 1974).

**Bernstein, B.** (1997). *La estructura del discurso pedagógico* Madrid, Morata. (*Class, codes and control vol. IV. The structuring of pedagogic discourse* London, Routledge, 1990).

**Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata. (*Pedagogy, symbolic control and identity*, Taylor & Francis, 1996).

**Bjornavold, J.** (1998). "Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy", in Cedefop (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop, Vol. II, pp. 215-234.

**Bou, R.** (1988). *La formación profesional en alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87*. Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.



**Bou, R.** (1990). *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional*. Valencia, CEP de Valencia.

**Boud, D.; Keogh, R. and Walker, D.** (1989). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.

**Castells, M.** (1994). 'Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional', en AA.VV. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, pp. 13-53.

**Castells, M.** (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. I. Madrid, Alianza.

**Castells, M.** (1998a). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. Madrid, Alianza.

**Castells, M.** (1998b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*. Vol. III. Madrid, Alianza.

**Cedefop** (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop.

**Connell, R.** (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata. (*Schools and social justice*. Routledge, 1993).

**Departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco** (1990). *Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

**Dybowski, G.** (1998). "New technologies and work organization – Impact on Vocational Education and Training", Cedefop (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg, Cedefop, Vol. I, pp. 115-156.

**Eraut, M.** (1994). *Developing professional knowledge*. London: Routledge.

**Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P.** (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Research report nº 5. The University of Sussex, Institute of Education, Brighton.

**García, M.** (1997). Els programes de garantia social: una intervenció educativa integral. *Barcelona Educació*, septiembre-octubre, 8-10.

**Gimeno, J.** (1988). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

**Goffman, E.** (1981). *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrotu. (*The presentation of self in everyday life*. New York, Anchor Press, 1969).

**Goffman, E.** (1986). *Frame analysis: an essay on the organisation of experience*. Boston, Northeastern University Press.

**Gorz, A.** (1986). *Los caminos del paraíso*. Barcelona, Laia. (*Les chemins du paradis*. Paris, Galilée, 1983).

**Gorz, A.** (1995). *La metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema. (*Métamorphoses du travail*. Paris, Galilée, 1991).

**Guillén, P.** (1998). *Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana*. Informe de investigación presentado a las II Jornadas de Formación Profesional, FETE-UGT-PV.

**Habermas, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Tecnos.

**Habermas, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.

**Hart, M.U.** (1992). *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education*. London, Routledge.

**Iniciatives solidàries** (2000). 'Experiencia de la asociación Iniciatives Solidàries: programas de prácticas en empresa', en Marhuenda, F. y Cros, M.J. (coords.) (2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València, pp. 125-138.

**Kolb, D.A.** (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

**Lipsmeier, A.** (1978a). *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.

**Lipsmeier, A.** (1978b). *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.

**Lundgren, U.P.** (1983). *Between hope and happening. Text and context in curriculum discourse*. Deakin, Victoria.

**Lundgren, U.P.** (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata. (*Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*. Deakin, Victoria, 1991).

**Marhuenda, F.** (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional*. Universidad de Valencia, tesis doctoral.

**Marhuenda, F.** (2000). *Trabajo y educación*. Madrid: CCS.

**Marhuenda, F. y Cros, M.J.** (coords.) (2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València.

**Marhuenda, F., Cros, M.J. y Giménez, E.** (coords.) (2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia, Universitat de València.

**Marsick, V.** (1987). *Learning in the Workplace*. London, Croom Helm.

**Martínez, I. y Marhuenda, F.** (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Universitat de València.

**McKenna, P. and O'Maolmhuire, C.** (2000). *Work experience in Ireland: partnerships for future effectiveness*. Dublin, Dublin City University.

**MEC** (1990). *Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación.

**MEC** (1994). *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid, MEC.

**Miller, A.; Watts, A.G.; Jamieson, I.** (1991). *Rethinking Work Experience*. London, The Falmer Press.

**Peege, J.** (1987). *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler, Pädagogischer Verlag Burghücherei Schneider GmbH.

**Peege, J.** (1988). *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler, Pädagogischer Verlag Burghücherei Schneider GmbH.

**Reckman, P y van Roon, R.** (1991). *Aprender es practicar*. Buenos Aires, Hvmánitas.

**Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.

**Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.

**Schön, D.A.** (ed.) (1991). *The Reflective Turn*. New York, Teachers College.

**Simon, R.I.; Dippo, D. and Schenke, A.** (1991). *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. New York, Bergin & Garvey.

**Soriano, P.** (2000). 'La FCT en la estrategia del centro para la formación y la inserción. Planificación pedagógica y administrativa', en MARHUENDA, F. y CROS, M.J. (coords.) (2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia, Universitat de València, pp. 83-94.

**Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. (*An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London, 1981).

**Tessaring, M.** (1998). *Synthesis report: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*. Luxembourg, CEDEFOP.

**Tyler, R.W.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel. (*Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago University Press, 1949).

**Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal. (*Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*. Saxon House, 1977).

**Zabalza, M.A.** (1991). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago de Compostela, CIDE.





# El diseño y la evaluación de programas de formación en prácticas: perfil del equipo de apoyo



**Miguel  
Aurelio  
Alonso  
García**

*Departamento de  
Psicología Diferen-  
cial y del Trabajo*

*Facultad de Psicología.  
Universidad Complutense  
de Madrid.*

## Formación en Prácticas: concepto y ubicación

Escuchar, observar, leer, y practicar constituyen distintas formas de aprender, y también de adquirir las competencias necesarias para desempeñar una profesión. Muchas de ellas se pueden realizar en un aula, e incluso a través de formación a distancia, sin embargo, no dejan de ser simulaciones de situaciones reales.

En los entornos laborales son las relaciones interpersonales (compañeros de trabajo, jefes, clientes y proveedores), las estrategias de afrontamiento de los problemas, las normas de la organización, la calidad y cantidad de trabajo realizado, la utilización de los equipos y materiales, etc. los que definen en gran medida el rendimiento, la satisfacción y la seguridad de cada persona. Desarrollar las destrezas adquiridas en contextos puramente formativos, en entornos laborales permite al individuo ser consciente de su eficacia y de lo que realmente es capaz de hacer.

Acceder a un entorno laboral, para realizar prácticas reales de lo aprendido en un aula, es posible cuando el individuo es contratado por una empresa y cuando temporalmente una organización le acoge a través de un programa de *Formación en Prácticas*.

La Formación Profesional en Prácticas es una modalidad *formativa-laboral* que se caracteriza por permitir a un individuo poner en juego sus destrezas, para la rea-

lización de un conjunto de tareas, y que combina el aprendizaje con la experiencia en un entorno empresarial real. Por ello, es una situación formativa, ya que se adquieren un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, pero también es una situación laboral pues se adquieren mientras se realizan un conjunto de funciones y tareas en situaciones de trabajo reales, habitualmente dentro de organizaciones, de mayor o menor tamaño.

La formación en prácticas tiene como objetivo la cualificación de los individuos que la realizan, pero también persigue, cada vez más frecuentemente, incrementar las posibilidades de los mismos para conseguir un puesto de trabajo. Incluso se utiliza como estrategia de promoción de empleo, ya que suele ser frecuente que muchas de las personas integradas en este tipo de programas acaben siendo contratadas por la empresa que les acoge u otra similar.

La Formación Profesional en Prácticas puede ser una modalidad formativa, cuando se realiza como actividad independiente, y desligada de otra actividad formativa; o una actividad dentro de un programa de formación más amplio.

Como actividad formativa, puede incluirse a la finalización de un curso de formación profesional ocupacional o de la formación profesional reglada. En ambos casos suele llevar la etiqueta de "*prácticas en empresas*", y en ellas los alumnos se incorporan en entornos laborales para desarrollar los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula.

**El presente artículo aborda la temática de la formación en prácticas, comenzando por describir las distintas modalidades existentes, y posteriormente analizando las distintas fases a llevar a cabo en el diseño de programas de formación en prácticas para minimizar los errores y problemas, y aumentar la probabilidad de éxito en la implementación de lo que queda una herramienta clave en la mejora de la cualificación e inserción laboral de las personas que en ellos participen. En la metodología que se propone se otorga un papel esencial al denominado "equipo de apoyo", encargado de transmitir y recoger información a los agentes implicados, así como de velar por la marcha adecuada del programa y la consecución de los objetivos previstos.**



En el caso de la Formación Profesional Reglada, del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la modalidad de formación en prácticas más conocida se denomina 'Formación en Centros de Trabajo' (FCT). La FCT *se desarrolla en un ámbito productivo real donde los alumnos desempeñan las funciones propias de las distintas ocupaciones, conocen la organización de los procesos productivos o de servicios, y las relaciones socio-laborales en la empresa* (Dirección General de Formación Profesional Reglada, 1994). Además de la FCT, en el marco del MEC, se pueden destacar otras experiencias formativas-laborales como las Escuelas Taller, las Casas de Oficios, los Talleres de Empleo, o las prácticas laborales en empresas de los estudiantes de últimos cursos en estudios universitarios (practicum).

En el contexto de la Formación Profesional Ocupacional, cada vez resulta más habitual dedicar una serie de horas al final de los cursos de formación ocupacional para la realización de prácticas en empresas, es decir de formación en prácticas como una actividad añadida.

Por otra parte también existen experiencias de Formación en Prácticas como actividad *formativa/laboral* independiente. Es decir, sin existir sesiones teóricas previas o posteriores los alumnos se incorporan a una organización durante un período de tiempo, para adquirir las competencias necesarias para desempeñar una profesión.

Tanto si se trata de una actividad dentro de un programa de formación más amplio (como en el caso de la Formación Profesional en Prácticas o la Formación Profesional Ocupacional), como si se trata de una actividad formativa independiente, la consecución de los objetivos de los programas depende en gran medida del diseño realizado, de las herramientas de evaluación que se utilicen y de las competencias de los técnicos que se encargan de su seguimiento.

Una de las áreas de la Psicología que permite investigar e intervenir en el contexto de la Formación en Prácticas es la Psicología del Trabajo, ya que como disciplina estudia la conducta de las personas en el trabajo o situaciones relacionadas con el mismo desde distintos niveles

de análisis (individual, grupal, organizacional, y social), con el objetivo de observar, describir, medir, analizar, predecir, explicar, y en su caso modificar dicho comportamiento, para incrementar la satisfacción, la seguridad y el rendimiento de los individuos.

Las experiencias *formativo-laborales*, y por lo tanto la formación en prácticas, estarían incluidas dentro del objeto de estudio de la Psicología del Trabajo y formarían parte de su ámbito. El Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo, la Socialización Laboral, las Diferencias Individuales en el trabajo o en contextos relacionados (intraindividuales, interindividuales e intergrupales), la Evaluación de Personal, la Selección de Personal, la Formación de Personal, la evaluación del rendimiento, la satisfacción laboral, la motivación, la Orientación Laboral, los instrumentos para analizar la evolución de los puestos de trabajo, el conflicto, la toma de decisiones y la solución de problemas, la comunicación, los grupos de trabajo, la salud laboral, la ergonomía, etc., constituyen distintas áreas de la Psicología del Trabajo con aplicaciones directas en la intervención e investigación en la formación en prácticas.

La intervención del psicólogo del trabajo en la formación en prácticas se hace imprescindible, como también la de otros profesionales de ciencias afines que, a través del trabajo multidisciplinar, permiten abordar su estudio y garantizar los niveles de eficacia requeridos para cumplir los objetivos de los programas.

## Diseño de programas de formación en prácticas

El éxito de cualquier proyecto que se desee llevar a cabo radica siempre en un buen diseño y en una adecuada planificación. Un programa de formación en prácticas en el que se haya dedicado el tiempo adecuado a la planificación, verá como se facilita en gran medida la futura ejecución del mismo.

Los programas de formación en prácticas deben ser diseñados y planificados cuidadosamente. El primer paso, incluso antes de su diseño, consiste en detectar



si realmente son necesarios. Por ejemplo, poner en marcha un programa de formación en prácticas dirigido a un colectivo de personas con los conocimientos y habilidades suficientes para desempeñar adecuadamente una profesión, de la que además existen muchas ofertas en el mercado de trabajo, seguramente no resultará rentable ni económica ni socialmente.

En el caso de que se haya detectado la necesidad, y previo al diseño, resulta imprescindible implicar a los máximos responsables de las organizaciones o entidades que los van a llevar a cabo. Sin su apoyo es poco probable que se pueda realizar con éxito, ya que son los responsables de la viabilidad económica y garantizan la aceptación por parte de los trabajadores que han de formar a los "alumnos" que se integren en sus organizaciones.

Además, si se desean detectar los posibles problemas, solucionarlos antes de que ocasionen consecuencias no deseadas, conseguir la satisfacción de todos los empleados, obtener un alto rendimiento y rentabilidad del programa, evitar los accidentes, etc. hay que poner en marcha medidas de seguimiento y evaluación que requieren el apoyo de los máximos responsables. Ellos son los primeros que deben estar de acuerdo y apoyar el diseño, la planificación y la implementación del programa de formación en prácticas.

### Objetivos

El principal objetivo de un programa de formación en prácticas consiste en incrementar la cualificación de los alumnos y sus posibilidades de obtener un puesto de trabajo.

A través de las distintas modalidades formativas se insiste en la transmisión de conocimientos, de "*saber*", sin duda también a través de la formación en prácticas. Pero, en ésta se hace especial hincapié en el "*saber hacer*", en dotar a los participantes de las habilidades necesarias para desempeñar un puesto de trabajo de forma adecuada. Además, al realizarse la formación en un entorno laboral real, el área actitudinal se manifiesta a través del "*saber estar*", asociado a las normas y cultura de la organización que

determinan a su vez el "*poder hacer*". Para que el programa resulte un éxito, para todos los implicados en el mismo, otro aspecto a considerar son las variables motivacionales, que quedarían reflejadas en la frase "*querer hacer*".

Hoy en día, la formación va unida a la obtención de un puesto de trabajo o el mantenimiento del mismo, por ello la formación en prácticas en muchas ocasiones es una acción de promoción de empleo: se cualifica a un conjunto de personas que en muchos casos se quedan en las organizaciones o se les busca trabajo en otras.

Para una empresa, tener la posibilidad de formar a un individuo en un puesto de trabajo, verificar que se adapta adecuadamente a las normas de la organización, a las de su departamento, a sus compañeros, que el trabajo que realiza tiene unos niveles de calidad adecuados, que cumple con los tiempos estipulados, que está satisfecho... si hay necesidad en la empresa, y medios para contratarle, es difícil que dejen escapar la oportunidad. En pocas ocasiones un proceso de selección permite comprobar de forma tan ajustada la idoneidad del individuo a un puesto en concreto.

### Entidades y personal implicado

Los programas de formación en prácticas implican a un colectivo de personas amplio que va más allá del individuo al que van dirigidas las acciones. En primer lugar se pueden distinguir dos grandes áreas, por una parte la empresa que acoge a las personas a las que cualificar, por otra la entidad de procedencia de las mismas. El origen, como ya se ha comentado, puede ser diverso, y los individuos pueden proceder del último curso de la formación profesional reglada, un curso de formación ocupacional, o de una organización que ha convocado una experiencia de formación en prácticas a "tiempo completo". En todos los casos habrá una entidad de origen, de donde proceden los alumnos, y una entidad final, la empresa que los acoge.

Tanto en la empresa donde se van a realizar las prácticas, como en la entidad de origen de los individuos, hay distintas figuras con diversas funciones y responsa-



Tabla 1:

## Agentes en la formación en prácticas

### Empresa

- Coordinador/es o responsable/s generales en cada organización
- Tutor/es
- Instructor/es
- Alumno/s

### Lugar de procedencia de los alumnos

- Coordinador/es o responsable/s general/es del programa
- Equipo de apoyo a tutores y alumnos

bilidades asignadas, tal y como se refleja en la *Tabla 1*.

Los coordinadores o responsables generales en cada organización o entidad son los encargados de firmar los convenios de colaboración y solucionar los problemas de gestión. Sus funciones van más allá de los aspectos administrativos y protocolarios, su labor más importante consiste en implicar a todos los miembros incluidos en el programa y lograr su compromiso en la formación práctica de los "alumnos".

Dentro de la empresa, suele existir la figura de un tutor, es decir aquella persona que se encarga de velar por el aprendizaje del alumno y su adaptación a la cultura de la organización, es el máximo responsable de conseguir dichos objetivos. En algunos casos el tutor se encarga directamente de la formación del alumno, en otros encarga la labor a un instructor, un técnico con menor categoría pero más en contacto con el trabajo cotidiano.

En el lugar de procedencia de los alumnos, además del coordinador general del programa, debe existir un equipo de apoyo que se encargue de realizar el seguimiento y la evaluación del programa de formación en prácticas. Sus objetivos principales consisten en velar por la adecuada satisfacción de tutores y alumnos, así como por un óptimo rendimiento y aprendizaje del alumno en prácticas.

### Fases en la implantación

Antes de la incorporación de los alumnos a sus respectivos puestos de prácti-

cas hay que seguir una serie de pasos previos, los siguientes:

- ☐ Selección/captación de empresas de acogida y firma de convenios
- ☐ Determinación de los puestos de prácticas en cada una de las empresas
- ☐ Nombramiento de los tutores e instructores en cada empresa
- ☐ Creación del equipo de apoyo, que se encargará de la evaluación y seguimiento del programa
- ☐ Descripción de puestos de prácticas: los objetivos del puesto, su situación en el organigrama, los conocimientos exigidos, las funciones a realizar, los equipos, las responsabilidades, el nivel de toma de decisiones, el tipo de instrucciones y supervisión, los posibles errores y sus consecuencias...
- ☐ Elaboración del programa de formación a realizar en cada puesto de prácticas
- ☐ Difusión de la oferta para la captación de alumnos
- ☐ Selección de los alumnos: insistencia en "*qué se les ofrece*", para que no existan expectativas erróneas; en evitar la contratación de licenciados para puestos de formación profesional; en detectar aquellos que estén estudiando para no incluirlos; y siempre en las características y requisitos del puesto de prácticas.
- ☐ Firma de contratos con los alumnos
- ☐ Incorporación de los alumnos

### Metodología en la formación de los alumnos

La metodología utilizada en la formación de los alumnos suele estar en función de la cultura y los hábitos del centro o departamento. Hay puestos de prácticas en los cuales existe un control directo sobre todo aquello que se le encarga al alumno, lo que hace, y la evaluación de cómo lo hace, y en otros ocurre lo contrario, nadie le dice al alumno qué hay que hacer, ni cómo, ni cuándo.

Las dos estrategias metodológicas pueden resultar adecuadas, si bien el éxito del segundo caso depende de la iniciativa del alumno para relacionarse con el personal del centro y ofrecerle su ayuda.



## Duración

La duración de cada uno de los puestos de prácticas no tiene por que ser la misma. Debe estar en función de las características de cada puesto, cuando el aprendizaje haya finalizado y el alumno haya adquirido y domine las distintas destrezas no tiene sentido prolongarlo.

## Horario

Resulta importante prestar la adecuada atención a las características del centro y a las del departamento donde se ubica el puesto de prácticas. Los horarios que se establezcan para la formación en prácticas han de ser flexibles y adaptarse a las características de cada departamento para evitar situaciones en las que el alumno pase horas fuera del lugar de trabajo por cumplir con un horario de fichas, ya que su tutor o instructor entran después que él, o salen antes.

## Modalidades de remuneración

En los programas de formación en prácticas se utilizan distintas modalidades de retribución económica, en algunos casos se formaliza un "contrato en prácticas" o una "beca" con el alumno y se le remunera por ella. El coste de la misma puede estar financiado por el centro de acogida y/o la entidad que organiza el programa. La principal ventaja de la co-financiación es la implicación de ambas instituciones en que el programa cumpla los objetivos establecidos.

En otras ocasiones, fundamentalmente cuando existen reticencias por parte de las organizaciones en la acogida de los alumnos, se remunera a la empresa por cada uno de los alumnos, o incluso por cada hora en que los mismos estén en el centro. En este caso, lo que está asegurado es la implicación y motivación del alumno por aprender y desarrollar un conjunto de habilidades, ya que no obtiene remuneración alguna por ello, excepto los costes del transporte.

En otros casos no hay remuneración para alumnos ni para la entidad que los acoge. Sin embargo, y dentro de este supuesto, en algunas experiencias, fundamentalmente aquellas ligadas a cursos de formación ocupacional, priman en la selec-

ción a la entidad formativa que sea capaz de proporcionar formación en prácticas para los alumnos una vez finalizadas las horas lectivas en el aula.

## Evaluación de Programas de Formación en Prácticas

Hoy por hoy, se hace impensable la implantación de cualquier programa de evaluación sin plantearse, a priori, de qué forma se van a evaluar los resultados del mismo. En este punto se proponen distintos instrumentos que permiten recoger información sobre evolución de la formación en prácticas, y otros que ofrecen datos concretos sobre la utilidad del programa.

### Escalas, encuestas, y protocolos de recogida de información

#### Protocolos de recogida de información sobre las actividades realizadas en el puesto

Antes de que el alumno se incorpore a su puesto de prácticas debe existir una descripción de dicho puesto. En ella estarán especificadas las funciones y tareas que tendrá que realizar, los equipos, materiales y herramientas que utilizará, los niveles de responsabilidad que tendrá que asumir, su grado de participación en la toma de decisiones, etc. Además debe establecerse un plan de formación en el que se especifique qué aprenderá a realizar, y cuáles son los tiempos para ello.

Cuando el alumno se incorpora a su puesto de prácticas, en la medida en que se recoja información sobre las actividades que realiza y el tiempo que dedica a ellas, así como los materiales empleados, se podrá detectar en qué medida se están cumpliendo los objetivos marcados previamente y el grado en que se están realizando las funciones señaladas en la descripción del puesto. Este tipo de protocolo tiene dos objetivos, por una parte, siempre que vaya firmado por tutor y alumno, supone una prueba escrita de la actividad realizada, por otra se detectan aquellos desajustes respecto a la planificación, es decir si existe equilibrio entre las tareas que debería realizar en el puesto y las que realmente realiza. Por ejemplo,



la realización de tareas monótonas y repetitivas, que no contribuyan al aprendizaje del alumno, durante la mayor parte del tiempo, permitirá la intervención del equipo de apoyo y evitará situaciones de baja satisfacción o rendimiento.

### Escalas de evaluación del rendimiento

Nelson (1990) plantea que la medición del rendimiento (y la satisfacción) de un individuo en su puesto de trabajo permite obtener indicadores de ajuste y desajuste en habilidades, entre trabajador y empresa. En el mismo sentido Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein y Gardner (1994) consideran que el rendimiento eficaz, referido al aprendizaje de las funciones y tareas del puesto de trabajo, influye en una socialización adecuada del trabajador.

En la formación en prácticas se puede medir el rendimiento del alumno, y las evaluaciones de dicho desempeño se pueden obtener a través de distintos agentes de evaluación: el propio empleado, el supervisor, los compañeros, los clientes, y los subordinados (Cascio, 1995). En el contexto de formación en prácticas parece recomendable sólo utilizar los dos primeros agentes: el propio alumno (auto-evaluación del rendimiento) y su tutor. Además se puede analizar en momentos concretos así como también la evolución a lo largo de los meses. Algunas de las variables que se pueden tener en cuenta, utilizando por ejemplo una escala Likert de cinco o siete puntos, son las siguientes:

- ☐ Puntualidad, cumplimiento de los horarios de entrada y salida.
- ☐ Absentismo, asistencia regular al lugar de trabajo.
- ☐ Interés y esfuerzo por aprender.
- ☐ Utilización adecuada de los equipos, materiales y herramientas.
- ☐ Correcto uso del tiempo en la realización de las tareas.
- ☐ Realización óptima del trabajo.
- ☐ Facilidad para trabajar en grupo.
- ☐ Adaptación a las instrucciones recibidas.

- ☐ Valoración global del rendimiento laboral

En la lista presentada se evalúa el rendimiento en ocho aspectos específicos, y además, se solicita una evaluación global del mismo. El objetivo fundamental de esta evaluación es detectar qué aspectos pueden mejorarse gracias a la intervención del personal de apoyo. Disponer del punto de vista del alumno y del tutor permite analizar las discrepancias entre uno y otro, si bien es cierto que se espera que las puntuaciones del primero estén sistemáticamente por encima de las del segundo.

Siguiendo a Quijano (1992) y a Landy y Farr (1983) algunos de los objetivos que debe poseer una evaluación del rendimiento, adaptados a la formación en prácticas serían: obtener información que sirva de ayuda en la toma de decisiones, proporcionar feed-back (concreto y descriptivo) a los alumnos sobre su desempeño, e investigar la adecuación de las técnicas de selección, formación y seguimiento que se están utilizando.

### Escalas de evaluación de la satisfacción

La satisfacción se define como una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su trabajo en general o hacia facetas específicas del mismo (Arnold, Robertson y Cooper, 1991; Beer, 1964; Bravo, 1992; Griffin y Bateman, 1986; Harpaz, 1983; Peiró, 1984; y Salancik y Pfeffer, 1977).

Locke (1976) define la satisfacción laboral como un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona. Definiciones parecidas a las de Locke, conceptualizando la satisfacción como emoción, ofrecen distintos autores (Crites, 1969; Davis y Newstrom, 1999; Muchinsky, 2001; Mueller y McCloskey, 1990; Price y Mueller, 1986; Smith, Kendall y Hullin, 1969). Si se reconoce la satisfacción como un estado emocional, entonces las emociones tienen una importancia central en la formación en prácticas.

Para Locke (1976) el determinante de la satisfacción es la discrepancia resultante de comparar las experiencias reales del



trabajo con algún criterio personal. Identifica nueve facetas específicas o dimensiones de la satisfacción laboral: Satisfacción con el trabajo, el salario, las promociones, los beneficios, las condiciones de trabajo, la supervisión, los compañeros, y con la compañía y la dirección.

Distintos modelos de satisfacción reflejan su dependencia del grado de coincidencia entre lo que el individuo busca en el trabajo y lo que realmente consigue de él. (Locke, 1969; y Porter y Lawler, 1969). En la medida en que ambos aspectos estén equilibrados, es decir que no haya desajustes, el individuo estará satisfecho con su trabajo. Si existen desajustes pueden ser de dos tipos: intrapersonales, en los que el individuo compara las percepciones que tiene de las experiencias laborales reales con su propio criterio; e interpersonales, en los que para determinar la satisfacción laboral personal el individuo se compara con otros (Muchinsky, 2001).

Parece claro que otra de las áreas que explican la adaptación del individuo a su puesto de prácticas es la satisfacción del alumno. En este sentido se propone también evaluar la satisfacción global y la satisfacción con distintas facetas del puesto, y verificarla a través del tiempo. Puede realizarse a través de una sencilla escala Likert y utilizando ítems que indaguen sobre el grado de satisfacción con los siguientes aspectos:

- ☐ Funciones y tareas desempeñadas en el puesto de trabajo.
- ☐ Formación recibida.
- ☐ Equipos, materiales y herramientas.
- ☐ Condiciones físicas (lugar de trabajo, luz, temperatura).
- ☐ Seguridad en el trabajo.
- ☐ Relaciones con los compañeros de trabajo.
- ☐ Tutor.
- ☐ El/los instructores.
- ☐ Grado de satisfacción global.

## Entrevistas

La utilización de la entrevista personal o grupal permite recoger información de tipo cualitativo, enormemente valiosa, que sirve para contrastar los datos obtenidos con otros procedimientos. Si se realiza en un entorno de confianza, ofreciendo apoyo, permite conocer las emociones y sentimientos de los alumnos y obtener información que permita anticiparse a los problemas que surjan. Se trata de datos que no se reflejarían en una escala, y que permitirían tomar decisiones para activar las medidas oportunas. Además, permite transmitir información sobre distintos aspectos del programa que tutores y alumnos necesitan conocer.

## Encuestas de inserción laboral y sesiones grupales de apoyo en la búsqueda

Si se ponen en marcha programas de formación en prácticas, con los costes y recursos que hay que poner en juego, se hace impensable no tener un feed-back sobre los resultados de los mismos. Una vez finalizados, hay que conocer su rentabilidad, el grado en que se han conseguido los objetivos. A través de una simple encuesta se podrán detectar aquellos individuos que han encontrado trabajo, las características del mismo, las tareas que realizan en sus puestos, la empresa que les ha contratado, los requisitos que demandaba, cómo han encontrado dicho trabajo, etc. Esta información podrá ser utilizada para distintos objetivos, desde justificar la utilidad de la formación en prácticas y lograr poner en marcha nuevos programas, hasta reflexionar sobre aquellos individuos que no logran encontrar trabajo, pasado cierto tiempo.

Las encuestas para sondear la inserción pueden administrarse a los seis meses y al año de haber finalizado el programa, para analizar la evolución a lo largo del tiempo.

Con aquellos individuos que pasados los seis primeros meses no hayan encontrado trabajo se pueden organizar sesiones grupales de apoyo. El objetivo de las mismas consiste en solucionar los distintos problemas a los que se están enfrentando los alumnos en la búsqueda de empleo.



Si a las sesiones grupales asisten alumnos que hayan conseguido un puesto de trabajo, sus opiniones y experiencias en la búsqueda, así como las estrategias utilizadas para solventar los problemas aparecidos, serán de gran ayuda a las personas que todavía están buscando trabajo.

## Acciones específicas de apoyo

### Orientación Laboral

La Orientación Laboral es el proceso de intermediación que tiene como objetivo informar, asesorar, y dotar de estrategias a los individuos, para facilitarles la búsqueda y localización del puesto de trabajo más acorde a su perfil de competencias y sus deseos de carrera profesional, en función de las posibilidades del mercado de trabajo.

Para orientar adecuadamente a los alumnos de formación en prácticas hay que conocer, en primer lugar las características del mercado de trabajo y del mercado formativo, esto supone realizar las siguientes actividades para cada uno de los puestos de prácticas:

❑ Determinar las distintas salidas laborales a través de las distintas clasificaciones ocupacionales, en España la más utilizada es la Clasificación Nacional de Ocupaciones (INE, 1994).

❑ Conocer las cifras de oferta, demanda y colocaciones, que pueden extraerse del Observatorio Permanente de las Ocupaciones (INEM, 1997, 1999) o de publicaciones de las comunidades autónomas (Comunidad de Madrid, 1999, por ejemplo). Detectar las distintas posibilidades de formación adicional y los posibles itinerarios a seguir, extraídos de publicaciones como la del INEM (1993), o las distintas herramientas de dicho organismo que permiten relacionar ocupaciones y niveles formativos.

❑ Recopilar información sobre las condiciones habituales del empleo en cada sector.

Esta información se podría comunicar a los alumnos, al finalizar el período de prác-

ticas, a través de sesiones de información grupales, con grupos homogéneos en función de la similitud de perfiles, y en grupos de entre 15 y 20 personas, de forma similar a las sesiones de *información profesional para el empleo* (INEM, 1994). A estos datos se podrían añadir listados con nombres de empresas del sector que podrían estar interesadas en contratarles, y así como nombres de personas de contacto, que pueden extraerse de las distintas guías y directorios especializados.

### Cualificación en la búsqueda de empleo

Los alumnos, a lo largo del programa de formación en prácticas, están en un proceso de formación para el trabajo, pero también les sería muy útil una formación para el empleo. Así, como una de las actividades de orientación laboral, se podrían organizar distintos cursos de técnicas de búsqueda de empleo, inmediatamente después de finalizar el programa, para incrementar las habilidades de los alumnos en la búsqueda y consecución de empleo. El INEM dispone de una guía para la realización de estos cursos en la que sugiere la metodología a seguir en los mismos así como posibles actividades a realizar (INEM, 1994).

En este tipo de actividades se pueden evaluar la cualificación de los individuos, los intereses, la disponibilidad, las dificultades y miedos auto-percibidos, los puntos fuertes y débiles, etc. Con dicha información se pueden elaborar itinerarios de inserción para cada una de las personas.

### Promoción del empleo

Una de las posibilidades es que una buena parte de los alumnos sean contratados por el centro donde han realizado su formación en prácticas. Otra, consiste en ofrecer su perfil a empresas del sector, que puedan estar interesadas en contratarles. Una buena selección de puestos en la primera fase del programa facilitará o dificultará esta búsqueda, ya que no tendrá mucho sentido activar un puesto en el que existan pocas ofertas de empleo en el mercado de trabajo.

Sin duda, todas las acciones de promoción de empleo que se pongan en mar-





cha, es decir la intermediación entre las personas que buscan empleo y las posibles empresas o empresarios interesados en incorporar nuevos trabajadores a sus plantillas, contribuirán a incrementar los resultados de inserción laboral, y por lo tanto a que el programa de formación en prácticas culmine con éxito al alcanzar uno de sus objetivos principales. Establecer reuniones con empresarios, organizar conferencias o seminarios respecto a temas específicos, telefonarles, visitarles, etc. y ofrecerles el perfil de los distintos alumnos con la formación y experiencia adquirida en la formación en prácticas, son algunas de las distintas acciones que se pueden poner en práctica. Para garantizar el éxito de las mismas se debe realizar una buena selección de empresas y conocer el perfil de los alumnos con detalle. En otras palabras, las acciones de promoción de empleo necesitan una labor anterior de orientación laboral con los alumnos incluidos en el programa formativo-laboral.

La formación en prácticas se acercará mucho más a una acción de promoción de empleo si previamente se contacta con las empresas y se detectan sus necesidades. Simultáneamente se las implica en la formación en prácticas, de tal forma que si finalmente están satisfechas con el alumno, éste tendrá muchas más posibilidades de transformar su puesto de prácticas en un puesto de trabajo.

## El perfil del equipo de apoyo

El equipo de personas encargadas de velar por la satisfacción de los alumnos y de los tutores con los mismos, verificar que realmente están aprendiendo y desarrollando las habilidades necesarias para desempeñar el puesto correctamente, comprobar que realizan las tareas adecuadamente, controlar que las relaciones con el resto de compañeros y jefes son correctas, y en definitiva los responsables de detectar los posibles problemas que puedan surgir para solucionarlos, forman parte de lo que se ha denominado *equipo de apoyo*.

Las estrategias que tiene que poner en juego el equipo de apoyo, en la forma-

ción en prácticas, mantiene ciertas similitudes con algunas de las señaladas por Cohen (1998) cuando se refiere al mentor en contextos organizacionales.

La primera función que realiza el equipo de apoyo, después de recibir información de los coordinadores del programa, consiste en **transmitir** dicha **información** a tutores y alumnos. Se trata de comunicarles qué tipo de relación van a tener con ellos, el sentido de su presencia regular por el centro, la metodología que se va a seguir para recoger información, etc.

La **recogida de información**, es la segunda de las grandes funciones, se trata de recopilar datos que permitan estimar en qué medida el aprovechamiento, satisfacción y rendimiento del alumno son adecuados, así como el grado de ajuste a su puesto de prácticas. En este sentido, también resultan de interés las opiniones de tutores e instructores respecto al alumno, su adecuación a las normas de la organización, su integración en el departamento, y su evolución en el desempeño de las tareas.

**Analizar la información** recogida, para detectar que todo marcha según lo deseable es la tercera función. En el caso de que todos estén satisfechos, que por otra parte resulta lo habitual, simplemente habrá que velar porque siga así. En el caso de que surja algún tipo de problema o incidencia, es cuando el equipo de apoyo tendrá que intervenir para solucionarlo poniéndose en contacto con todos los implicados para conocer todos los puntos de vista y poder actuar objetivamente.

Por último, resulta necesario poder **ayudar** a cada alumno **respecto a su futuro laboral**. En algunos casos se verá facilitado si la institución muestra deseos de contratarle en plantilla, en otros habrá que analizar los distintos sectores donde existan posibilidades de inserción, elaborar una relación de las empresas incluidas en ellos, y el perfil de los puestos relacionados con la cualificación del alumno tras su proceso formativo laboral. Se puede entrar en contacto con dichas empresas, lo que constituiría directamente una acción de promoción de empleo, o simplemente proporcionárselo al alumno. Un



Tabla 2:

## Perfil del equipo de apoyo

| Habilidades  | Funciones   | Instrumentos de apoyo  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de síntesis</li> <li>• Fluidez Verbal</li> <li>• Habilidades Sociales</li> </ul>  | <p><b>Transmitir información</b> a alumnos y tutores sobre las características del programa, las acciones a realizar, los protocolos a cumplir, etc. y a los coordinadores generales sobre la marcha del programa, las incidencias aparecidas y las soluciones ofrecidas.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Documentos escritos</li> <li>• Conversaciones telefónicas</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Escucha activa</li> <li>• Empatía</li> <li>• Generar sentimientos positivos</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Habilidades Sociales</li> </ul> | <p><b>Recoger información</b> sobre las tareas realizadas, el aprendizaje conseguido, percepción del rendimiento y de la satisfacción, las actitudes puestas de manifiesto, las relaciones con los compañeros, el grado en que se están cumpliendo sus expectativas, etc.</p> <p>Esta información sólo puede conseguirse creando un ambiente de confianza que permita al "alumno" compartir con el "personal de apoyo" las experiencias emocionales positivas y negativas que le produce el trabajo y ambos reflexionen sobre las mismas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocolos de recogida de información</li> <li>• Entrevistas individuales y grupales con tutores y alumnos</li> </ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistencia a la monotonía</li> <li>• Atención</li> </ul>   | <p><b>Revisar la documentación recogida</b>, analizar los datos, intervenir sobre aquellos individuos que indican su falta de adecuación, redactar informes, etc.</p>   | <p>Paquetes estadísticos, hojas de cálculo, procesadores de textos</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para la Resolución de problemas</li> <li>• Habilidades Sociales</li> <li>• Asertividad</li> </ul>   | <p><b>Detección y solución de problemas</b>, buscar la conciliación cuando haya discrepancias entre tutor y alumno, aumentar la satisfacción laboral del alumno cuando sea baja, ayudarle en el análisis de las conductas, expectativas... Colaborar en el cambio de actitudes si fuera preciso, y lograr que se produzca una buena adaptación entre el alumno y el puesto, la organización y los compañeros. La metodología recomendable es similar a la utilizada en la recogida de información.</p>  | <p>Entrevistas individuales y grupales con tutores y alumnos</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y de organización de la información</li> <li>• Competencias en la formación de grupos</li> </ul>  | <p><b>Planificar el futuro</b> a través del análisis del mercado de trabajo, las condiciones de acceso al mismo, y las posibilidades de formación adicional. Orientación laboral a los alumnos respecto a la búsqueda y consecución de empleo, siempre en función de sus intereses, habilidades, capacidades y disponibilidad. Formarles en la búsqueda de empleo e informarles sobre aquellos sectores con mayor proporción de oferta laboral.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de análisis del mercado de trabajo</li> <li>• Entrevistas individuales y grupales</li> <li>• Formación específica</li> </ul> |

aspecto de mucho interés, una vez que la formación de tipo técnico está concluida, es ofrecer una formación que facilite a los participantes la adquisición de técnicas para la búsqueda de empleo y la superación de un proceso de selección.

Este conjunto de profesionales debe poseer o desarrollar un conjunto de habilidades que les permitan realizar las distintas funciones encomendadas con éxito. En la *Tabla 2*, se relacionan dichas destrezas y se emparejan con las tareas que tienen que desarrollar, así como con los distintos instrumentos o metodologías que utilizan en su trabajo cotidiano.

## El futuro de la Formación en Prácticas en España

Parece que los programas de formación en prácticas constituyen una de las mejores formas, por no decir la mejor, para que los individuos en ellos implicados adquieran una alta cualificación para desempeñar una profesión, y tienen una incidencia directa sobre los niveles de inserción laboral.

En España existen períodos de Formación en Prácticas de forma sistemática en los Ciclos de Grado Medio, los Ciclos



de Grado Superior, las Escuelas Taller y las Casas de Oficios, y los Talleres de Empleo.

La formación profesional reglada, dependiente del "Ministerio de Educación y Cultura", tiene como mejor representante de la formación en prácticas la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Ésta tiene un carácter obligatorio para los alumnos que cursen ciclos formativos de grado medio (CGM) y superior (CGS), y se desarrolla durante el período lectivo anual, en períodos de ocho, diez o quince semanas. Se realiza durante uno o dos trimestres después de cursar todas las asignaturas que le capacitan para obtener el título correspondiente. Las estancias de los alumnos en los centros de trabajo tienen una duración similar a los horarios laborales de las entidades colaboradoras.

Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios son centros de trabajo y formación en los que jóvenes desempleados menores de veinticinco años reciben formación profesional ocupacional en alternancia con la práctica profesional (trabajo en obra real), con el fin de que a su finalización estén capacitados para el desempeño adecuado del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo del trabajo. En 1999, en Escuelas Taller y Casas de Oficios se formaron 19.137 personas (12.118 y 7.019 alumnos respectivamente)

Los Talleres de Empleo son programas mixtos de empleo y formación en los que los trabajadores participantes adquieren formación profesional y práctica laboral mediante la realización de obras o servicios de utilidad pública o interés social relacionados con nuevos yacimientos de empleo (servicios de utilidad colectiva, servicios de ocio y culturales, y servicios personalizados de carácter cotidiano), posibilitando su posterior inserción laboral tanto por cuenta ajena como mediante la creación de proyectos empresariales o de economía social.

En España, el número de estudiantes de formación profesional en el curso 1999/2000 fue de 453.870 alumnos (MEC, 2000), y cuando esté implantada totalmente la nueva formación profesional en todo el país supondrá organizar Formación en Centros de Trabajo para todos ellos, ya

que pasa de optativa a obligatoria para los alumnos.

La FCT supone un reto para los profesores tutores de los institutos encargados de realizar el seguimiento de los alumnos que realizan sus prácticas en empresas. Para que afronten su trabajo de forma eficaz, y se garantice el aprendizaje del alumno mientras pone en práctica un conjunto de habilidades, resulta imprescindible formar a este colectivo del profesorado y ofrecerle los recursos necesarios. Quizás, la creación de una figura profesional que se encargara a tiempo completo de la FCT en los distintos centros educativos sería el primer paso para garantizar su éxito, ya que las tareas a realizar son numerosas: el diseño de los programas, su evaluación y seguimiento, la promoción del empleo de los alumnos implicados en los mismos, etc.

El futuro de la Formación en Prácticas en España depende, en gran medida, de las distintas instituciones encargadas de gestionarla y de implementar las medidas oportunas en busca de su máxima efectividad. Experiencias como las Escuelas Taller y las Casas de Oficios, o los Talleres de Empleo (financiados por el INEM y las Comunidades Autónomas), o los programas FINNOVA de la Comunidad de Madrid, están demostrando una alta efectividad en la inserción laboral de un amplio colectivo de personas. En la medida en que la formación en prácticas se generalice de forma masiva a los distintos cursos de formación ocupacional dirigidos a desempleados, el aprendizaje y cualificación adquiridos serán mucho mayores, y los resultados se verán plasmados en menores tasas de desempleo.

En el curso 1999/2000 el número de estudiantes universitarios era superior al millón y medio (MEC, 2000), es decir casi tres veces y media más que los alumnos matriculados en formación profesional, lo que permite explicar las tasas de desempleo de diplomados y licenciados.

La clave puede estar en una formación profesional en prácticas de calidad, que permita adquirir unos altos niveles de cualificación, y facilite el acceso inmediato a un puesto de trabajo. Quizás, a través de la formación en prácticas, se pueda



cambiar la percepción de la formación profesional en España por parte de la sociedad. Para ello habrá que prestar una especial atención a los diseños de los

programas, a la evaluación y seguimiento de los mismos, y a la formación y recursos de los profesionales encargados de desarrollarlos.

### Bibliografía

**Arnold, J.; Robertson, I. y Cooper, C.** (1991). *Work Psychology Understanding human behavior in the work place*. Pitman Publishing.

**Beer, M.** (1964). Organizational size and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 7, 34-44.

**Bravo, R. J.** (1992). *La satisfacción laboral en los profesionales sanitarios. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Valencia: Tesis de Licenciatura (mimeo).

**Cascio, W. F.** (1995). *Managing human resources*. Nueva York: McGraw-Hill.

**Chao, G. T.; O'Leary-Kelly, A. M.; Wolf, S.; Klein, H. J.; y Gardner, P. D.** (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730-743.

**Cohen, N. H.** (Ed.) (1998). *Perfil de competencias del mentor*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

**Comunidad de Madrid** (1999). *Ocupaciones demandadas por los desempleados de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia para el empleo de Madrid. Consejería de Economía y empleo.

**Crites, J. O.** (1969). *Vocational Psychology The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.

**Davis, K. y Newstrom, J. W.** (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

**Dirección general de formación profesional reglada** (1994). *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

**Griffin, R. W. y Bateman, T. S.** (1986). Job Satisfaction and Organizational commitment. En C. L. Cooper y Robertson, I. (Eds), *International Review Industrial and Organization Psychology*. Nueva York: John Wiley y Sons.

**Harpaz, I.** (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. Nueva York: Libra Publishers.

**Instituto nacional de empleo** (1993). *Estudio de Necesidades de Formación Profesional*. Madrid: Subdirección general de gestión de la formación ocupacional

**Instituto nacional de empleo** (1994). *Acciones de Información, Orientación Profesional y Búsqueda de Empleo*. (4 vols.) Madrid: Subdirección general de promoción de empleo

**Instituto nacional de empleo** (1997). *Ocupaciones de interés en el Mercado de Trabajo en 1996*.

Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional

**Instituto nacional de empleo** (1999). *Información sobre el Mercado de Trabajo*. Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional

**Instituto nacional de estadística** (1994). *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística

**Landy, F. J. y Farr, J. L.** (1983). *The measurement of work performance*. Academic Press, Nueva York.

**Locke, E. A.** (1969). *What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.

**Locke, E. A.** (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Nueva York: John Wiley y Sons.

**Ministerio de Educación y Cultura** (2000). *Estadísticas*. [www.mec.es/educacion/](http://www.mec.es/educacion/)

**Muchinsky, P.** (2001). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid: Paraninfo. Thomson Learning

**Mueller, C. W. y McCloskey, J. C.** (1990). Nurse=s job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, 113-117.

**Nelson** (1990). Adjusting to a new organization: Easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*, 8, 61-66.

**Peiró, J. M.** (1984). *Psicología de la Organización*. (2 vols.). Madrid: UNED.

**Porter, L. W. y Lawler, E. E.** (1969). *Managerial attitudes and performance*. Dorsey: Homewood.

**Price, J. L. y Mueller, C. W.** (1986). *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Greenwich: Jai Press Inc.

**Quijano, S. D.** (1992). *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. Barcelona: PPU.

**Salancik, G. y Pfeffer, J.** (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, 427-456.

**Smith, P. C., Kendall, L. M. y Hullin, C. L.** (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.



# El sistema educativo bajo presión modernizadora

## Reestructuración e internacionalización del sistema productivo e ideales formativos cambiantes: nuevos desafíos al sistema educativo



**Arthur Schneeberger**

*Instituto de investigación en FP de la economía, Viena*

El sistema educativo austriaco ha sido, hasta bien entrada la década de los noventa, un modelo caracterizado en general por la práctica ausencia de polémicas y problemas estructurales. Un éxito avalado por la sintonía existente con el mercado de trabajo y la aceptación del modelo entre los jóvenes. En los 90 comenzaron a aflorar, sin embargo, cada vez más tensiones en la transición de la enseñanza obligatoria a la enseñanza secundaria y también en el paso de este nivel al ciclo superior. Las causas de estos desafíos a las instancias educativas habría que buscarlas en la reestructuración del sistema productivo, y, por ende, de las actividades profesionales, en la internacionalización económica, y también en la cambiante actitud de la población hacia la educación.

La aparición de disonancias en las mencionadas encrucijadas del sistema educativo (al término de la enseñanza obligatoria y después de completarse la secundaria) nos remite a la función distribuidora de recursos humanos de la formación, y a la necesidad de adaptar currículos, y también estructuras formativas, a las cambiantes demandas (y oportunidades) del mercado de trabajo. El presente artículo intenta esbozar un panorama de los problemas y de las reformas emprendidas hasta ahora en el ámbito de las enseñan-

zas profesional y universitaria. Se utilizarán para ello datos extraídos de estadísticas oficiales (cifras sobre mercado de trabajo, censo, microcensos, etc.), interpretados en parte para los fines de este artículo.

### Problemas en la transición de la enseñanza básica a la postobligatoria

Hasta mediados de los 90 existía entre gestores e investigadores del sistema educativo la creencia generalizada de que un 98 por ciento de los jóvenes pasaba a matricularse en una formación cualquiera una vez cumplidos los 9 años de escolarización obligatoria. A nadie le preocupó especialmente si esos jóvenes terminaban o no esa enseñanza postobligatoria. La sorpresa fue, por lo tanto, mayúscula cuando, al analizarse las estadísticas oficiales sobre alumnos en edad de completar la escuela secundaria, se comprobó que hasta entonces tan sólo se habían tenido en cuenta los datos sobre el inicio de la formación, ignorándose cuántos jóvenes interrumpían los estudios. Tanto el censo nacional como varios microcensos reflejaban un rápido incremento del número de jóvenes en edades "críticas" y desvinculados del sistema educativo. El

El número de plazas de aprendizaje disponibles en Austria ha ido reduciéndose durante el decenio de 1990 hasta llegar a ser la quinta parte del inicial, lo que ha originado un auténtico malestar: esta coyuntura cierra la vía habitual de transición hacia la vida activa para las personas más frágiles de la escala social. La evolución se debe no sólo a los cambios demográficos sino también a las transformaciones económicas y tecnológicas. Es necesario actualizar por consenso modelos superados de formación profesional y reestructurar vías formativas que favorezcan la igualdad de consideración entre la formación profesional y la formación general. Se trata por un lado de desanclar la formación profesional, haciendo posible la continuación de estudios para los titulados del segundo ciclo, y por otro de reimprimir a las formaciones superiores el atractivo conveniente para una economía terciaria que cuenta con un fuerte nivel tecnológico.



Cuadro 1:

## Opciones educativas de los jóvenes terminada la escuela obligatoria

Estimación a partir de datos censales y estadísticas educativas

| Curso escolar | BPS/<br>FP inicial | BMS  | BHS* | AHS  | no siguen<br>formación<br>alguna | Conjunto<br>de población<br>comparada |         |
|---------------|--------------------|------|------|------|----------------------------------|---------------------------------------|---------|
|               | %                  | %    | %    | %    | %                                | %                                     | Total   |
| 1970/71       | 48,8               | 12,3 | 6,2  | 14,3 | 18,4                             | 100,0                                 | 104.200 |
| 1975/76       | 47,3               | 16,3 | 9,1  | 14,8 | 12,5                             | 100,0                                 | 123.100 |
| 1985/86       | 46,7               | 15,8 | 16,3 | 16,3 | 4,9                              | 100,0                                 | 115.800 |
| 1990/91       | 47,4               | 13,9 | 20,8 | 16,6 | 1,3                              | 100,0                                 | 96.100  |
| 1995/96       | 40,2               | 14,0 | 22,7 | 20,2 | 2,9                              | 100,0                                 | 93.800  |
| 1996/97       | 38,6               | 14,0 | 24,4 | 21,1 | 1,9                              | 100,0                                 | 97.100  |
| 1997/98       | 39,9               | 13,9 | 25,7 | 20,5 | -                                | 100,0                                 | 98.971* |

\*Alumnos de décimo curso.

BPS = FP inicial o de primer grado (Escuela a tiempo parcial para aprendices)

BMS = FP específica de grado medio

BHS = FP de grado superior (permite el acceso a estudios universitarios)

AHS = Bachillerato, rama general (permite el acceso a estudios universitarios)

Fuente: BIQ; BMBWK; elaboración propia.

(<sup>1</sup>) **Lassnigg L. y Schneeberger: A.** Transition from Initial Education to Working Life. investigación encargada por el Ministerio Federal de Educación y Cultura: Viena, julio 1997, págs. 14 y ss. y 65 y ss.. Sobre este tema véase también: **Steiner M., Lassnigg L.** Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe, en la revista austriaca de pedagogía *Erziehung und Unterricht*, Nr. 9-10 / 2.000, Viena, págs. 1063 y ss

(<sup>2</sup>) Entwicklungen und Probleme des Lehrstellenmarktes. Befunde und Perspektiven (Cuadernos del *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*, Nr. 108), Viena, marzo 1998, págs. 35 y ss.

(<sup>3</sup>) Un estudio empírico realizado en Austria en 1998 revela que más del 80 % de los titulados de escuelas profesionales habían encontrado plaza de aprendizaje ya a finales de junio. El estudio documenta también un porcentaje de éxito sensiblemente menor entre las muchachas. Un fenómeno que se repite en otoño del mismo año en las cifras de solicitantes sin plaza formativa. **Härtel P.** Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel, en la revista austriaca de pedagogía *Erziehung und Unterricht*, Nr. 9-10 / 2.000, Viena, pág. 1084.

censo de 1991 recogía nada menos que un 4,8 % de jóvenes de 15 años, el 11,2% de los de 16 y el 18,3 % de los de 17 fuera del sistema educativo. (<sup>1</sup>)

El cuadro 1 describe los itinerarios formativos escogidos por los jóvenes en las últimas tres décadas en Austria después de cubrir los nueve años de escolarización obligatoria. Destaca la “desaparición estadística” de la categoría “no sigue estudio alguno” a partir de mediados de los noventa. La ausencia se explica porque la suma de jóvenes incluidos en todos los niveles escolares supera con mucho la población total de los grupos de edad correspondientes. Responsables de esta paradoja son, por una parte, el aumento del número de alumnos repetidores o que han empezado varios itinerarios formativos a partir del décimo curso y, como segunda fuente de error, las imprecisiones en la recogida de datos para algunas categorías estadísticas. (<sup>2</sup>)

Al parecer, estos jóvenes difíciles de registrar estadísticamente por las instancias educativas constituyen uno de los problemas centrales de la política educativa desde mediados de los 90. Al mismo tiempo que crece el interés por adquirir una mayor cualificación y por acceder al ciclo superior de la enseñanza secundaria, ha surgido desde 1.996 un serio problema de integración sociolaboral, completamente

desconocido, para aquellos jóvenes que no quieren estudiar en una escuela profesional, o no encuentran una plaza formativa en su región de residencia, ni son aceptados como aprendices por las empresas. Expertos en el mercado de trabajo culpan de esta situación, en primer lugar, al déficit de cualificaciones básicas, escolares y humanas, y a la escasa flexibilidad de los jóvenes que insisten en estudiar su “empleo soñado”, a pesar de la falta de plazas de aprendizaje en esos sectores.

Después de exponer las líneas maestras, debemos examinar, aunque sea a grandes rasgos, los aspectos institucionales, demográficos y económicos de la problemática para intentar ilustrar sus múltiples causas. Un vistazo a la evolución estadística de la oferta de plazas de aprendizaje revela que, a principios de los noventa, no existía aún la situación descrita en los párrafos anteriores.

Todos los años, a finales de septiembre, los jóvenes en busca de una plaza de aprendizaje saben ya (o deberían saber) si han tenido suerte o no. (<sup>3</sup>) Entre 1.992 y 1.996 la oferta de plazas formativas se desplomó literalmente. El saldo entre solicitantes y oferta pasó, como se ve en el Cuadro 2, de 12.000 plazas sin cubrir a 4.600 solicitantes sin empresa donde realizar su formación.



### La evolución demográfica, factor explicativo insuficiente

Es indudable que entre 1992 y 1996 la presión demográfica incidió sensiblemente sobre la oferta de puestos de aprendiz. El aumento en ese periodo del número de jóvenes en edad de matricularse (15 años) fue del diez por ciento (cfr. Cuadro A-6). A pesar de ese incremento, el volumen de jóvenes de 15 años en 1996 ha de considerarse bajo (un 24% menor) si lo comparamos con las cifras de principios de los 80. De cualquier forma, desde 1996 el retroceso demográfico registrado, por sí solo, no ha sido capaz de suavizar las tensiones en el sistema educativo austriaco surgidas a mediados de la década en el paso de la escuela básica a la enseñanza media postobligatoria. En los años 70 y 80 el sistema educativo y el mercado de trabajo austriacos habían sido, además, capaces de absorber un volumen superior de jóvenes salidos de la enseñanza obligatoria. Debe haber, por tanto, otros factores económicos y sociales responsables de los problemas mencionados además de la simple evolución demográfica. La mejora de la situación a partir de 1996 se explica fundamentalmente por el fomento de la oferta de plazas formativas, las subvenciones a empresas formadoras, la oferta de enseñanza complementaria (cursos, formaciones de aprendices de formación, preaprendizajes, clases de recuperación para el título de escolaridad obligatoria) y algunas innovaciones (nuevas escuelas profesionales, oferta actualizada de empleos cualificados y otros nuevos).

### Estrategias de fomento del mercado de plazas formativas y medidas innovadoras desde 1996

A pesar de haberse suavizado el balance negativo del mercado de plazas formativas –gracias a un amplio abanico de medidas<sup>(4)</sup>, como estímulos financieros a empresas formadoras, programas de apoyo a jóvenes con problemas y sin posibilidades de acceder a un puesto de aprendiz, instrucción complementaria (cursos, formaciones de aprendices de formación)<sup>(5)</sup> o propuestas de nuevo cuño (nuevas ramas de FP, contratos especiales de preaprendizaje)– el número de estudiantes que a finales de septiembre no han encontrado aún una plaza formativa si-

### Cuadro 2: Aspirantes a una plaza de aprendizaje y diferencial oferta-demanda, a finales de septiembre de los años respectivos

| Año  | Demanda de plazas formativas | Oferta de plazas formativas | Oferta/demanda sin cubrir | Plazas formativas por demandante |
|------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 1992 | 3.957                        | 16.086                      | 12.129                    | 4,1                              |
| 1993 | 5.139                        | 10.098                      | 4.959                     | 2,0                              |
| 1994 | 4.986                        | 7.750                       | 2.764                     | 1,6                              |
| 1995 | 5.563                        | 5.719                       | 156                       | 1,0                              |
| 1996 | 7.924                        | 3.282                       | -4.642                    | 0,4                              |
| 1997 | 9.032                        | 3.791                       | -5.241                    | 0,4                              |
| 1998 | 7.323                        | 2.311                       | -5.012                    | 0,3                              |
| 1999 | 4.957                        | 2.616                       | -2.341                    | 0,5                              |
| 2000 | 4.906                        | 3.098                       | -1.808                    | 0,6                              |

Fuente: AMS (Oficina Austriaca de Empleo): datos sobre el mercado de trabajo, diferentes ejercicios; elaboración propia.

gue siendo alto. Ello muestra los primeros éxitos en la implementación de la oferta educativa complementaria, pero evidencia al mismo tiempo la existencia de un problema de integración complejo y persistente, de naturaleza estructural y por lo tanto no achacable sólo o principalmente, a razones demográficas. Una primera enumeración de esos factores no demográficos incluiría, al menos, los siguientes aspectos:

❑ Desaparición progresiva de puestos de trabajo escasamente cualificados y, aumento de las exigencias de competencias básicas, sociales y cognitivas, en todos los niveles de la formación profesional (especialmente en las escuelas previas a la secundaria preuniversitaria)

❑ Reorientación de la economía y de las profesiones hacia el sector servicios; en el sector industrial se observa un comportamiento diferenciado según el *input* tecnológico de las diferentes ramas;

❑ Elevados costes de mano de obra<sup>(6)</sup> en la formación de aprendices y, en los años noventa, incremento de las retribuciones a los aprendices muy por encima del nivel salarial estipulado en los convenios colectivos.<sup>(7)</sup> Unas retribuciones que sólo se correspondían con la productividad esperada durante o después del periodo de aprendizaje en determinadas situacio-

(<sup>4</sup>) Conviene diferenciar entre medidas innovadoras y medidas de apoyo a la oferta de plazas formativas, aunque algunas iniciativas no sean fácilmente encuadrables en ninguna de las dos categorías. Las numerosas medidas introducidas por el gobierno federal, en estrecha colaboración con los agentes sociales en 1.997 (Plan para Aprendices, Programa Extraordinario del Gobierno Federal), 1998 (Plan Nacional de Acción por el Empleo, NAP, Ley de Garantía Formativa para Jóvenes) y 1999 (Reforma Fiscal 2000) aparecen descritas, de acuerdo a la clasificación mencionada arriba, en: **Schlögl P:** Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt. Hintergrund und Entwicklungen, en la revista austriaca de pedagogía *Erziehung und Unterricht*, Nr. 9-10 / 2.000, Viena, págs. 1118 y ss.

(<sup>5</sup>) Ministerio Federal de Asuntos Económicos: *Informe sobre Formación Profesional 1.999*, Viena, mayo 1.999: en 1998, por ejemplo, casi el 11 por ciento de los contratos de aprendizaje estaban acogidos a medidas públicas de fomento laboral; a ello se añadían unos 2.500 jóvenes en "cursos" y unos 1.700 en "fundaciones", págs. 45 y ss.



nes: déficit de personal, profesiones formativas actuales con un elevado y específico nivel de cualificación, aspirantes a plaza de aprendizaje motivados y cualificados para alcanzar las metas de la formación.

❑ Cambios en la asignación de personas formadas a trabajos y en las aspiraciones educativas y profesionales de la población, que acarrearán cambios en el flujo de alumnos hacia determinadas opciones formativas.

❑ Mejores cualificaciones educativas y generaciones más numerosas en los años 80, que crearon una reserva de titulados de formación profesional.

❑ Profesiones desfasadas o económicamente no relevantes en ramas de actividad que demandan nuevos especialistas;

❑ El *boom* de titulados en escuelas profesionales de grado superior (BHS) podría tener, a pesar de su escaso peso en el conjunto del sistema, consecuencias en la dinámica formativa de determinadas profesiones técnicas y comerciales. El incremento va del 5 % de titulados BHS en el grupo de 60 a 64 años al 14 % en el segmento de 25 a 29 años.

A las nuevas exigencias de cualificación profesional aparecidas tendríamos que añadir, por consiguiente, cambios en las expectativas educativas, desconocidos hace sólo una generación, que la población deposita en los jóvenes. Unas expectativas que no han encontrado correspondencia en la oferta educativa existente al término de la escolarización obligatoria. Hoy se espera que todos los jóvenes se matriculen tras la enseñanza obligatoria en una escuela profesional o un instituto de bachillerato. La incorporación inmediata a la vida laboral y la renuncia a una formación posterior son decisiones cada vez más inusuales y opuestas a las expectativas de los jóvenes y su entorno. Es discutible, como ya hemos señalado, si esas expectativas han sido recogidas rápida y adecuadamente en la plataforma educativa del sistema dual de formación profesional (empresa + escuela a tiempo parcial) y en los institutos de formación profesional del segundo ciclo de secundaria. El resultado de ese retraso son los problemas de adaptación surgidos en

esa “transición”; aunque habría que destacar, de cualquier forma, que existen numerosas aproximaciones explicativas diferentes a las causas del problema.

Es evidente, por último, que el cambio en las expectativas (y valores) de padres y jóvenes no es algo que haya evolucionado por separado; guarda relación con procesos reservados al ámbito educativo (revalorización de los estudios superiores, ampliación de la oferta regional), y se alimenta, asimismo, con la información sobre la posición de los diferentes niveles de cualificación en el mercado de trabajo. Un mercado que en Austria, como en cualquier país, está marcado por los diferentes discursos sobre economía de la educación<sup>(6)</sup>; al menos en términos generales (cfr. Cuadro A-2). Con la reducción paulatina de oportunidades laborales en el sector primario, así como en algunas industrias básicas y en otras de escaso *input* tecnológico, las personas de bajas cualificaciones pierden también oportunidades de integración sociolaboral. En las ramas más dinámicas del sector servicios, y también en profesiones industriales, se reclaman, cada vez más, una serie de competencias básicas técnicas y humanas.

Las respuestas al insuficiente número de plazas de aprendiz han sido variadas. Además de ampliarse la oferta escolar - sobre todo para obtener la titulación de la enseñanza obligatoria- se han puesto en marcha medidas complementarias a la oferta existente, cursos y formaciones de aprendices específicas, así como otras iniciativas de fomento del mercado de plazas formativas. Se discutieron, igualmente, enfoques alternativos como, por ejemplo, la sustitución del sistema dual de formación profesional por “institutos integrales de capacitación”; propuestas que, sin embargo, no cosecharon el consenso necesario. Actualmente se ensaya, a una escala numérica muy reducida, el denominado preaprendizaje (“*Vorlehre*”), un programa apoyado también por la administración laboral, que permite acceder al primer año de la enseñanza profesional formal después de un curso, o más, de aprendizaje preparatorio.

Las primeras evaluaciones de cursos y formaciones de aprendices específicas muestran que una parte importante de los jóvenes acogidos a estas medidas logran

<sup>(6)</sup> La importancia de los costes de mano de obra a la hora de establecer el balance coste-beneficio, aparece recogido, para diferentes sectores y profesiones, en un innovador estudio del *Institut für Höhere Studien*, **Lassnigg L., Steiner P.**: Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung (*Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*, Nr. 67), Viena, junio 1.997, págs 23 y ss. Para unos costes brutos de 182.100 chelines por año y aprendizaje (1995), los autores calculan unos costes salariales del 74 %.

<sup>(7)</sup> Mientras el aumento salarial neto previsto en los convenios colectivos se situó en un 9 por ciento entre 1990 y 1996, la retribución a los aprendices subió un 21 por ciento en la “Industria”, 15 por ciento en “Pymes y Servicios” y un 11 por ciento en “Comercio”: **Schneeberger A., Kastenhuber B.**: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Entwicklung, Struktur und Forschungsergebnisse (Cuadernos del *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*, Nr. 105), Viena, agosto 1997, págs. 9 y ss. Las retribuciones a los aprendices, establecidas por las instancias educativas y empresariales, reflejan, a mi entender, la competición por atraer aprendices vivida en la larga fase de escasez (superada) de aspirantes a plazas formativas.

<sup>(8)</sup> Sobre aproximaciones teóricas a la interconexión entre empleo, salarios y nivel de estudios puede consultarse: **Williams G.**: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): *Perspectives on Higher Education*. Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987, págs. 81 y ss.





Cuadro 3:

**Población en edad laboral según nivel de estudios terminados; 1999**

| Edad    | Ens.<br>obligatoria | BPS/<br>FP inicial | BMS  | AHS  | BHS  | Superior* | Total |         |
|---------|---------------------|--------------------|------|------|------|-----------|-------|---------|
|         | %                   | %                  | %    | %    | %    | %         | %     | miles   |
| 20 - 24 | 15,3                | 39,5               | 9,4  | 19,1 | 15,0 | 1,7       | 100,0 | 475,8   |
| 25 - 29 | 16,2                | 39,9               | 9,9  | 11,0 | 14,7 | 8,3       | 100,0 | 600,5   |
| 30 - 34 | 17,0                | 43,4               | 11,0 | 7,7  | 10,5 | 10,4      | 100,0 | 715,0   |
| 35 - 39 | 18,5                | 43,1               | 11,7 | 6,7  | 9,4  | 10,6      | 100,0 | 700,1   |
| 40 - 44 | 23,1                | 41,6               | 12,1 | 5,5  | 7,6  | 10,0      | 100,0 | 593,5   |
| 45 - 49 | 28,7                | 40,3               | 10,5 | 4,7  | 7,0  | 8,8       | 100,0 | 517,1   |
| 50 - 54 | 30,4                | 42,1               | 9,6  | 3,8  | 6,4  | 7,8       | 100,0 | 484,3   |
| 55 - 59 | 34,4                | 38,1               | 10,7 | 5,0  | 6,2  | 5,6       | 100,0 | 524,2   |
| 60 - 64 | 47,0                | 31,4               | 9,2  | 3,3  | 5,3  | 3,8       | 100,0 | 376,2   |
| 20 a 64 | 24,3                | 40,4               | 10,6 | 7,5  | 9,3  | 7,9       | 100,0 | 4.986,7 |

Ens. obligatoria: sin título de formación posterior a los 9 años de escuela obligatoria.

Abreviaturas: véase cuadro 1

\*incluye centros de estudios superiores afines (escuelas de magisterio, etc.)

Fuente: Statistik Austria; Mikrozensus-Jahresergebnisse; elaboración propia.

incorporarse a una formación normal de aprendices (cursos: un 50 por ciento; formaciones de aprendices: un 30 por ciento, aunque la formación en estos organismos se concibe más bien como programa de integración social para jóvenes en general de bajo rendimiento). Se podría utilizar este resultado como prueba de la importancia que tienen medidas integradoras y “puentes” para la transición entre el final de la escolarización obligatoria y el acceso a una formación profesional más cualificada en empresas y escuelas. No hay que olvidar además que los cambios en las condiciones de vida y en el desarrollo de los jóvenes están retrasando la adquisición de la madurez formativa. En comparación con Austria, muchos países postergan, de hecho, el acceso a la formación profesional algunos años.

De cualquier forma, Austria apenas disponía de la plataforma educativa adecuada cuando afloraron los agudos problemas en el mercado de plazas formativas, ya que predominaba la imagen de un modelo integrador, sin fisuras, que absorbía automáticamente a todos los titulados de la escuela obligatoria.

Otro instrumento estadístico para evaluar el resultado de los esfuerzos integradores es contemplar el “output” de las vías de

enseñanza y formación secundaria superior. Podemos hablar de éxito en el primer ciclo de la formación postobligatoria si la proporción de jóvenes que abandonan (el ciclo medio superior) disminuye o, al menos, no registra un aumento significativo. El cuadro 3 ofrece una referencia empírica a partir de datos recogidos en el microcenso de 1999.

Ese año, el 85 por ciento de la población entre 20 y 24 años poseía una titulación en una formación o enseñanza postobligatoria, frente a un 15 por ciento sin titulación reconocida. Dos tercios de esta cifra, aproximadamente, habrían asistido a una escuela profesional o instituto, pero sin haber terminado los estudios.<sup>(9)</sup>

La evolución podría calificarse, por lo tanto, y respetando las limitaciones expresivas de las estadísticas, como un éxito en conjunto. Sobre todo si, además, consideramos la elevada tasa de actividad y el bajo nivel de paro entre los menores de 25 años. Sólo el 4,4 por ciento de las personas entre 15 y 24 años estaba desempleado en Austria en septiembre de 2.000. La media de la UE era del 16,4 por ciento.<sup>(10)</sup> Este contexto permite entender la sorpresa al surgir los problemas de transición entre los diferentes escalones educativos y la falta de “cursos puente” y medidas integradoras hasta mediados de

<sup>(9)</sup> **Schneeberger A., Kastenhuber B.:** Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen, cuadernos del ibw, Nr. 112, Viena, 1999, págs 102 y ss.

<sup>(10)</sup> Fuente: Eurostat



Cuadro 4:

## Evolución del número de aprendices por sector económico

| Año  | Artesanía<br>PYMEs,<br>servicios | Industria | Comercio | GKV* | Trans-<br>porte | Turismo,<br>tiempo<br>libre | Sectores<br>externos<br>a la Cámara | Otros** | Total   |
|------|----------------------------------|-----------|----------|------|-----------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------|---------|
| 1990 | 76.120                           | 21.815    | 26.352   | 687  | 2.689           | 13.941                      | 3.912                               | -       | 145.516 |
| 1991 | 74.499                           | 21.327    | 25.080   | 759  | 2.711           | 12.767                      | 3.956                               | -       | 141.099 |
| 1992 | 73.297                           | 20.097    | 23.402   | 781  | 2.698           | 11.801                      | 3.951                               | -       | 136.027 |
| 1993 | 72.449                           | 18.076    | 22.251   | 728  | 2.565           | 11.562                      | 3.728                               | -       | 131.359 |
| 1994 | 71.332                           | 16.278    | 21.586   | 708  | 2.348           | 11.475                      | 4.027                               | -       | 127.754 |
| 1995 | 69.805                           | 14.850    | 20.212   | 708  | 2.126           | 11.363                      | 4.313                               | -       | 123.377 |
| 1996 | 68.942                           | 13.837    | 19.006   | 699  | 1.770           | 11.589                      | 4.089                               | -       | 119.932 |
| 1997 | 69.307                           | 13.973    | 18.684   | 682  | 1.832           | 12.145                      | 5.006                               | -       | 121.629 |
| 1998 | 69.092                           | 14.442    | 18.925   | 786  | 2.065           | 13.031                      | 5.255                               | 1.903   | 125.499 |
| 1999 | 68.493                           | 14.275    | 19.119   | 875  | 2.259           | 13.515                      | 6.316                               | 2.499   | 127.351 |

\* Seguros médicos, sanidad

\*\*) Instituciones dependientes de la admón. de justicia, centros tutelares de menores y centros formativos independientes

Fuente: Estadística sobre aprendices de la Cámara de Comercio austriaca.

los 90. Desde entonces se han creado algunos mecanismos importantes aunque se precisa más tiempo para evaluar con detenimiento los efectos de esas medidas (nuevos cursos y formaciones de aprendices específicas, nuevas profesiones de formación o el preaprendizaje, así como cursos para obtener el título de la enseñanza obligatoria)

Es comprensible, pues, a la vista de esta favorable situación general, el enorme esfuerzo desarrollado desde mediados de los noventa por los agentes sociales y las administraciones públicas (nacional y regionales) austriacas. Y ello a pesar de la vertiginosa transformación de las estructuras productivas y las repercusiones de la internacionalización económica y del mercado de trabajo. A pesar de que los esfuerzos en materia de política educativa para mejorar el paso de la escolarización obligatoria a una formación cualificada (entre los 15 y 16 años) han perdido relevancia mediática, se sigue constataando un intenso trabajo por parte de políticos e investigadores. Cada vez cala más la convicción de que estas dificultades en la "primera transición" escolar están íntimamente ligadas a problemas estructurales propios del proceso de terciarización de la economía y que la evolución demográfica, per se, es incapaz de solucionarlos.

## Respuestas a las transformaciones estructurales

Las transformaciones sufridas por el sistema educativo de capacitación profesional remiten a profundos cambios registrados en la estructura del empleo a finales de los 90 en Austria. El aumento de las oportunidades laborales en el *sector servicios* se manifiesta, por recurrir sólo a un indicador, en el aumento de más de medio millón de asalariados en dichas actividades entre 1987 y 1998, para un crecimiento total de la población activa de 3,4 a 3,8 millones. En las profesiones del sector secundario -con algunas excepciones cuantitativamente importantes como la construcción, la industria electrotécnica y de manejo de maquinaria-, por el contrario, se registró en el mismo periodo una pérdida de 50.000 puestos de trabajo.<sup>(11)</sup>

El análisis del cambio por sectores es igualmente revelador. La participación del sector terciario en el conjunto de la población activa pasó del 59 al 65 por ciento entre 1.985 y 1.995. Una proporción que el Instituto Austriaco de Investigación Económica prevé que en el 2.005 alcance, incluso, el 70 por ciento.<sup>(12)</sup> La participación del sector secundario en el conjunto de la población activa ha bajado y continuará cayendo hasta el 2.005 según

<sup>(11)</sup> Schneeberger, Kastenhuber, 1999, op.cit., pág. 130.

<sup>(12)</sup> Biffl G., Kratena K.: Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005, WIFO Instituto Austriaco de Investigación Económica, noviembre 2000, pág. 17.



la estimación anterior, ya que el aumento de empleo en las ramas de fuerte contenido tecnológico no podrá compensar la contracción registrada en actividades como el textil y la industria básica (cfr. cuadros A-4 y A-5).<sup>(13)</sup>

Estos cambios en la evolución del mercado de trabajo han provocado transformaciones profundas en la actitud formadora de las empresas (la proporción de aprendices en la industria ha descendido, por ejemplo, del 15 al 11 por ciento del total de aprendices) y motivado, al mismo tiempo, la aparición de una demanda renovadora de currículos y perfiles formativos del primer ciclo de FP; una expectativa que se ha traducido, de hecho, en presión innovadora (sin respuesta por parte del estamento educativo). Se podría entender, por tanto, esa reducción cuantitativa de la oferta formativa de la industria, a pesar del comportamiento diferenciado por ramas, como una reacción al déficit de mano de obra especializada.

Sorprendente es la situación en el apartado *comercio*, donde se aprecia una reducción superior a la media en la oferta de puestos de aprendiz. Una caída que no se corresponde con una disminución del empleo en el sector. Las razones serían, por una parte, una oferta desfasada de profesiones de formación, que ya no responden a las necesidades de las empresas, y, por otra, canales alternativos de contratación. El interés de determinadas actividades comerciales, como la venta de materiales de construcción o los centros de jardinería, por los perfiles profesionales y currículos que cubran más específicamente sus actividades revela la importancia de la primera razón antes señalada. Un interés al que, entretanto, se ha correspondido con la introducción de una serie de profesiones de formación renovadas, entre las que destaca la de "Empleado en comercio minorista", una capacitación diseñada en módulos optativos que permiten una especialización por actividades comerciales.

En *Turismo* la reducción del número de aprendices es, en conjunto, inapreciable. La oferta de plazas formativas en la mayoría de las regiones era satisfactoria también a finales de los noventa. La evolución del mercado de trabajo explica esta estabilidad. Junto a mano de obra espe-

cializada en áreas técnicas o comerciales, que en Austria se suele contratar principalmente a través de institutos de formación profesional, existe en el comercio minorista y el turismo una oferta permanente de puestos que permiten una cómoda incorporación a la vida activa a los estudiantes del sistema dual.

Desde 1996 se han creado, o actualizado, 92 profesiones de formación. En total, la actualización afecta a la tercera parte de toda la gama formativa.<sup>(14)</sup> Además de modificarse currículos ya existentes, introduciendo módulos, por ejemplo, los agentes sociales y el Ministerio de Asuntos Económicos y Laborales crearon profesiones de formación completamente nuevas. Al acicate original, la falta de plazas de aprendiz que desencadenó en 1996 una especie de sacudida general en las instancias educativas, se ha ido sumando progresivamente otro estímulo renovador: la insuficiente cobertura de la (creciente) demanda de especialistas en tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Un déficit que la formación profesional inicial también se ha propuesto remediar.

Desde 1997 hay nuevas profesiones de formación para el campo de las TICs. También hay que destacar la creación en 1999 de unas escuelas profesionales que ofrecen una cualificación de 4 años en *Tratamiento de Datos y TICs*, inexistentes hasta entonces en ese nivel educativo. Con ello se abrieron en el primer ciclo de capacitación profesional dos importantes itinerarios formativos para la sociedad de la información, eliminándose, además, la obligatoriedad de vincular unos estudios profesionales de esa duración a la obtención de título de secundaria superior (*Matura*, bachillerato que concede el acceso universitario). A pesar del escepticismo inicial, se pueden constatar ya algunos éxitos de la diversificación formativa en el sector de las TICs:

□ La demanda para acceder a las nuevas escuelas profesionales de tecnologías de la información superó la oferta de plazas, y ello a pesar de la tan extendida opinión sobre la falta de atractivo de ese tipo de centros. La escuela profesional dura 4 años, incluido un periodo de prácticas, y ofrece dos titulaciones: "Procesamiento y

<sup>(13)</sup> Biffl G., op.cit., pág. 21.

<sup>(14)</sup> Cámara de Comercio austriaca: *Neue Lehrberufe*, Viena, octubre 2000, pág. 1.



gestión de datos” y “Técnico en telecomunicaciones e informática”

□ A finales de octubre de 2000 había ya más de un millar de aprendices de “Técnico informático” y más de 300 de “Vendedor informático”.<sup>(15)</sup> Junto al amplio currículo de la profesión de formación “Técnico informático” se ofrecen otras cualificaciones específicas: “Electrónica-TI”; “Técnico en sistemas de comunicación-oficinas”; “Técnico en sistemas de comunicación- gestión de datos”; “Informático”; “Comercio de sistemas informáticos y telecomunicación”.

### Respuestas a las cambiantes aspiraciones formativas y profesionales: *dobles cualificación integrativa y adicional*

Una de las razones de la creciente afluencia de jóvenes a itinerarios formativos de la secundaria superior es el gran atractivo que les ofrece la vía de la “*dobles cualificación integrativa*” (bachillerato profesional), o BHS. El porcentaje de jóvenes que escogen el BHS en el décimo curso (tras la enseñanza obligatoria) ha pasado del 6 por ciento a comienzos de los 70 al 26% hoy en día (cfr. cuadro 1). Si observamos los *input* y *output* de las diferentes alternativas de la secundaria postobligatoria comprobamos, sin embargo, que se ha producido y se produce aún un trasvase importante del bachillerato general, AHS, hacia ramas profesionales (cfr. cuadros 1 y 3). Aunque esta actitud encierra un comprensible afán de probar diversas posibilidades formativas, es, en última instancia, una expresión de los nuevos objetivos profesionales...

Además de las reflexiones y esfuerzos pedagógicos para incrementar el número de titulados en estudios atractivos, y al mismo tiempo selectivos, de la secundaria superior, todas las instancias competentes en política educativa apremiaron la introducción de una oferta educativa que facilitara la obtención de una “*dobles cualificación adicional*” (el derecho al acceso universitario después de una formación profesional). Para una parte de los jóvenes, iniciar con 14 ó 15 años la “*do-*

*bles cualificación integrativa*” (BHS), el bachillerato profesional, es un objetivo formativo demasiado ambicioso. Por ello a lo largo de los noventa se fueron añadiendo a la tradicional posibilidad existente para adultos otras opciones para conceder la “*dobles cualificación adicional*” (profesional y general) a los titulados de escuelas de FP inicial y de grado medio, convalidándose los conocimientos y titulaciones adquiridos en estos estudios.

Asimismo, y para mantener el atractivo de las vías de cualificación medias (aprendizaje, institutos de FP) y responder a los cambiantes ideales profesionales, se crearon nuevas fórmulas para obtener la “*dobles cualificación adicional*” (título de bachillerato, *Matura*, tras la formación profesional), es decir, nuevas modalidades de acceso universitario: academias profesionales, examen de bachillerato profesional e ingreso en Politécnicos (creados en 1994) sin *Matura*. El examen de bachillerato profesional (título homologable al de bachillerato general), introducido en 1997, recibió una buena acogida entre los titulados del sistema dual, estudiantes con tres años completos en un instituto de cualificación profesional, escuelas de enfermería y del ámbito técnico-sanitario. En 2000 había 4.000 personas en cursos preparatorios del examen.<sup>(16)</sup>

El motor de estos procesos y esfuerzos, como la ampliación de la oferta regional de institutos profesionales o la introducción del examen de bachillerato profesional o tecnológico, es la exigencia de valoración equitativa, o para decirlo en términos internacionales, la reivindicación de igualdad entre la enseñanza profesional y la general (“*parity of esteem*”). Una de las señas de identidad educativas de las sociedades de tradición liberal-democrática. La enorme importancia concedida al acceso al ciclo educativo superior también a través de la enseñanza profesional es otra manifestación de la dinámica sociocultural del proceso modernizador. La inserción social (“*soziale Inklusion*”), la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación postobligatoria debe ser algo universal, sobre todo cuando aumenta el bienestar. *Talcott Parsons* ha demostrado – a escala macro – cómo los factores socioculturales son estímulos claves de la dinámica modernizadora.<sup>(17)</sup>

<sup>(15)</sup> Fuente: Encuesta entre las Cámaras regionales de Comercio

<sup>(16)</sup> Schlögl, 2000, op.cit., pág. 1120.

<sup>(17)</sup> Parsons T.: *Das System moderner Gesellschaften*. Weinheim-Múnich, 4. edición, 1996; anteriormente: Juventa Verlag, Múnich, 1972; Título original “*The System of Modern Societies*”, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, USA.



## Internacionalización

La internacionalización del mercado de trabajo pone en cuestión tanto los contenidos como las estructuras del sistema educativo. Mientras que su estrecha vinculación a determinadas tradiciones culturales protege a la enseñanza profesional de la presión exterior, las instituciones del ámbito de la *Higher Education* están más expuestas a esas dinámicas. La razón podría ser la reglamentación para acceder a determinadas profesiones, pero, sobre todo, el aumento en la movilidad de la mano de obra altamente especializada. También algunos mecanismos como la evaluación por baremos de referencia (*benchmarking*) tienen su relevancia y erosionan bases tradicionales de la formación académica.

Austria está especialmente expuesta a esta situación. La estructura educativa formal de su población entre 30 y 34 años condena al país a una posición peculiar dentro del ámbito europeo. Junto con Italia, Austria presenta la cuota más baja de titulados superiores (cfr. cuadro 5), pero, al mismo tiempo, también el porcentaje más elevado de titulados en la enseñanza secundaria. A pesar de que estos extremos guardan, de todas formas, una coherencia educativa, la baja tasa de titulados superiores azuza en Austria una polémica pública que genera entre los estudiantes sentimientos encontrados. Por una parte se afirma a menudo que poseemos una de las tasas de titulados universitarios más bajas a escala internacional, pero, por otra, nos lamentamos de las malas perspectivas laborales de las carreras universitarias tradicionales. Esto último, avalado por datos sobre la distribución laboral de titulados superiores, podría también entenderse como una prueba más de la presión modernizadora. (cfr. cuadro 7 y A-3 a A-5).

Una de las causas de la baja tasa de licenciados superiores en un país económicamente tan desarrollado como Austria, es el papel que juega el BHS (bachillerato profesional) como sustituto de las carreras universitarias de grado medio de otros países. Una prueba de ello es el porcentaje de titulados BHS frente al de licenciados universitarios o de centros superiores (NUS) en profesiones del ámbi-

**Cuadro 5:**  
**Nivel de estudios del grupo de edad 30 - 34 años de acuerdo a las categorías Eurostat.**  
**Ámbito europeo, 1997; Datos en %**

| País                  | Bajo        | Medio       | Alto        | Total      |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Austria               | 17,0        | 72,2        | 10,8        | 100        |
| Alemania              | 14,3        | 61,1        | 24,6        | 100        |
| Finlandia             | 14,0        | 59,8        | 26,2        | 100        |
| Suecia                | 14,9        | 55,7        | 29,5        | 100        |
| Dinamarca             | 17,6        | 53,7        | 28,8        | 100        |
| Francia               | 28,5        | 49,8        | 21,7        | 100        |
| Países Bajos          | 27,9        | 46,6        | 25,6        | 100        |
| <i>Promedio UE 15</i> | <i>33,4</i> | <i>44,6</i> | <i>22,0</i> | <i>100</i> |
| Grecia                | 36,3        | 40,6        | 23,1        | 100        |
| Italia                | 50,3        | 39,8        | 9,9         | 100        |
| Bélgica               | 28,8        | 39,3        | 31,9        | 100        |
| Irlanda               | 37,7        | 33,9        | 28,4        | 100        |
| Reino Unido           | 42,3        | 32,1        | 25,5        | 100        |
| Luxemburgo            | 47,8        | 30,6        | 21,6        | 100        |
| España                | 52,3        | 21,7        | 26,1        | 100        |
| Portugal              | 69,5        | 16,5        | 14,0        | 100        |

Fuente: EUROSTAT, *Educación en la Unión Europea*, 1998, pág. G2

to científico, oficina, administración o banca, así como entre cargos directivos de empresas o de la administración (cfr. cuadro A-3). En la geografía del sistema educativo deberíamos ubicar este singular papel del BHS en una zona difícil de precisar entre el nivel superior de la secundaria y el ciclo educativo terciario. El cuadro 6 ilustra perfectamente esa singularidad. En la categoría "enseñanza postsecundaria no terciaria" Austria tiene 15 puntos sobre la media, y al mismo tiempo un -17 en carreras universitarias cortas.

Los resultados del último censo nacional, la mejor fuente para estudiar la distribución de titulados por actividades profesionales, confirman el carácter de mano de obra especializada de los titulados BHS, por una parte, y la fuerte presencia en el sector servicios públicos de licenciados universitarios y, aún más fuerte, de titulados en otros estudios superiores (cfr. cuadro A-3). Ese reparto por actividades económicas y profesiones de los diferentes itinerarios formativos superiores y, en concreto, la fuerte absorción



Cuadro 6:

## Porcentaje de titulados en estudios postsecundarios por países (1998)

| Titulados en edades comparables en % (redondeado) |                               |  |                        |                           |                                     |                                   |
|---|-------------------------------|--|------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Referencia  | Post-secundaria, no terciaria | Al menos 2 años educ. terciaria no universitaria | Carreras de 3 a 5 años | Carrera larga o muy larga | Segunda carrera tras otra más breve | columnas 2 + 5 = % postsecundaria |
| Austria   | 24                            | 11   | 1                      | 13                        | -                                   | 49                                |
| Promedio OCDE                                     | 9                             | 11   | 18                     | 6                         | 4                                   | 44                                |
| <i>Desviación</i>                                 | <i>15</i>                     | -  | <i>-17</i>             | 7                         | <i>-4</i>                           | 5                                 |
| EE.UU   | 7                             | 9  | 33                     | -                         | 15                                  | 49                                |
| Japón   | -                             | 30   | 28                     | -                         | 3                                   | 58                                |
| Finlandia   | 1                             | 28   | 16                     | 15                        | 1                                   | 60                                |
| Reino Unido                                       | -                             | 11   | 33                     | 2                         | 12                                  | 46                                |
| Francia   | 1                             | 18   | 18                     | 6                         | 6                                   | 43                                |
| Alemania  | 16                            | 13   | 5                      | 11                        | -                                   | 45                                |
| P. Bajos  | 1                             | 1  | 33                     | 1                         | 2                                   | 36                                |
| Suiza   | 16                            | -  | 8                      | 12                        | 1                                   | 36                                |
| Italia  | 2                             | -  | 1                      | 14                        | 3                                   | 17                                |

Fuente: OCDE 2000; elaboración propia.

desde hace décadas de titulados superiores por el sector público empezó a ponerse en cuestión en los 90 por razones presupuestarias. Y para responder mejor a las transformaciones del mercado de trabajo de titulados superiores, y el paralelo incremento de universitarios, se han introducido algunos cambios, en primer lugar *fuera* del sector universitario tradicional (introducción de las univ. politécnicas 1994; univ. privadas 2000); unas novedades que, muy probablemente, no van a eliminar a largo plazo el imperativo modernizador sobre la enseñanza superior pública.

De hecho, durante los años noventa el mercado de trabajo ha obligado a los licenciados universitarios a reorientarse profesionalmente, sobre todo hacia actividades vinculadas a la economía (cfr. cuadro 7). La presencia de titulados universitarios y de centros superiores ha crecido en 5 años en el terciario privado del 23 al 28 por ciento, mientras en el sector público ha bajado del 62 a casi el 60 por ciento. Esa dinámica económica de cam-

bio también se extiende al terreno político-ideológico. Por ejemplo en la discusión sobre la contratación de nuevos docentes. Por una parte, la administración ha alcanzado un tope en la capacidad inversora para ampliar la oferta universitaria pública, pero, por otra, existe un incremento de oportunidades laborales al hilo de la internacionalización e informatización; una demanda que en parte no se cubre. Para ello sería necesaria una modernización de las estructuras y currículos universitarios y de la enseñanza postsecundaria en general; algo sobre lo que existe unanimidad en líneas generales - pero no sobre detalles- entre los interlocutores políticos y educativos.

Siempre existió la preocupación sobre el escaso número de titulados universitarios y los posibles daños que esta carencia de capital humano podía ocasionar a la competitividad de la economía nacional, pero esos temores no fueron, hasta bien entrada la década de los noventa, lo suficientemente fundados como para desencadenar una reforma estructural del ciclo



Cuadro 7:

## Distribución de la población activa por sector económico y nivel de estudios, 1994 – 1999

| Sector económico                         | Ens.<br>obligatoria | BPS/ FP 1 | BMS   | AHS   | BHS   | UNI   | Total  |
|--|---------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1994                                     | %                   | %         | %     | %     | %     | %     | %      |
| Actividades agropecuarias y silvicultura | 14,8                | 5,1       | 6,1   | 1,3   | 1,8   | 0,6   | 7,0    |
| Sector secundario                        | 36,5                | 40,3      | 21,7  | 15,4  | 28,8  | 14,1  | 32,8   |
| Sector servicios (privado)               | 33,7                | 39,7      | 36,9  | 45,2  | 38,2  | 23,4  | 36,6   |
| Sector servicios (público)               | 15,0                | 14,9      | 35,3  | 38,0  | 31,1  | 61,9  | 23,6   |
| Total                                    | 100,0               | 100,0     | 100,0 | 99,9  | 99,9  | 100,0 | 100,0  |
| en miles                                 | 1086,5              | 1520,5    | 411,0 | 206,0 | 341,6 | 315,0 | 3880,5 |
| 1999                                     | %                   | %         | %     | %     | %     | %     | %      |
| Actividades agropecuarias y silvicultura | 13,1                | 5,0       | 6,1   | 1,7   | 2,0   | 0,5   | 6,0    |
| Sector secundario                        | 35,0                | 39,1      | 19,5  | 14,6  | 24,7  | 12,0  | 30,7   |
| Sector servicios (privado)               | 36,1                | 40,5      | 38,2  | 47,5  | 40,5  | 27,6  | 38,5   |
| Sector servicios (público)               | 15,8                | 15,4      | 36,2  | 36,2  | 32,9  | 59,8  | 24,8   |
| Total                                    | 99,8                | 100,1     | 100,2 | 99,8  | 100,1 | 99,8  | 100,0  |
| en miles                                 | 856,6               | 1655,4    | 422,2 | 239,8 | 377,1 | 358,1 | 3909,0 |
| <b>%-Diferencial: 1994 – 1999</b>        |                     |           |       |       |       |       |        |
| Actividades agropecuarias y silvicultura | -1,7                | -0,1      | 0,0   | 0,4   | 0,2   | -0,1  | -1,0   |
| Sector secundario                        | -1,5                | -1,2      | -2,2  | -0,8  | -4,1  | -2,1  | -2,1   |
| Sector servicios (privado)               | 2,4                 | 0,8       | 1,3   | 2,3   | 2,3   | 4,2   | 1,9    |
| Sector servicios (público)               | 0,8                 | 0,5       | 0,9   | -1,8  | 1,8   | -2,1  | 1,2    |
| Total*                                   | 0,0                 | 0,0       | 0,0   | 0,1   | 0,2   | -0,1  | 0,0    |
| 1994-1999: en miles                      | -229,9              | 134,9     | 11,2  | 33,8  | 35,5  | 43,1  | 28,5   |

\*Desviación por redondeo

UNI = Título universitario, de escuelas superiores y centros de ciclo superior

Otras abreviaturas: véase Cuadro 1

Fuente: Statistik Austria, Mikrozensus-Jahresergebnisse; elaboración propia, véanse también cuadros A-4 y A-5

superior de la secundaria y de las universidades (en 1994 se abrieron los primeros Politécnicos). Encuestas efectuadas a empresarios y otros análisis del mercado de trabajo mostraban un escaso número de compañías con problemas para contratar titulados de carreras universitarias técnicas. Aludiendo a datos similares, un prestigioso catedrático de economía hablaba en las conclusiones de un estudio sobre economía nacional de una necesidad “prácticamente inconsciente” entre los agentes económicos de aumentar la cuota de licenciados universitarios en las empresas.<sup>(18)</sup>

A mi entender, el principal estímulo para la diversificación de los estudios universitarios en la segunda mitad de los noventa ha sido el incremento del número de estudiantes de secundaria con título de bachillerato (*Matura*). La presión modernizadora no se puede explicar exclusiva, ni convincentemente, a partir de meras transformaciones tecnoeconómicas. La internacionalización y la demanda de mano de obra especializada en TICs han introducido, sin duda, nuevas exigencias al sistema educativo, pero si queremos entender la múltiple causalidad (policausalidad) del proceso no debemos des-

(18) Tichy G.: Technologie und Bildung. Heinz Handler (edit.): *Wirtschaftsstandort Österreich. Wettbewerbsstrategien für das 21. Jahrhundert*, Ministerio Federal de Asuntos Económicos, Viena, febrero, 1996, pág. 109.



preciar otro aspecto clave: el creciente deseo de integración social (temor a la exclusión), y el consiguiente interés de los estudiantes por posicionarse mejor en el mercado de trabajo.

Una tesis que no se contradice con el déficit de mano de obra cualificada en tecnologías de la información. Desde 1999 las empresas del sector de las TICs piden sin descanso medidas para paliar la carencia de personal especializado. La discusión de fondo revela, sin embargo, especial interés por los titulados de forma-

ción profesional de grado superior (BHS), tanto en su forma convencional (14 a 19 años)<sup>(19)</sup> como en su variante especial de educación de adultos<sup>(20)</sup>, y en nuevas universidades politécnicas, así como por la eliminación de obstáculos a la contratación de especialistas extranjeros. Nadie, apenas, ha pedido más egresados de carreras universitarias tradicionales (6 a 8 años de media para conseguir la licenciatura); tan sólo se discute actualmente, a instancias de algunas universidades, la introducción de un bachillerato específico para informáticos.

<sup>(19)</sup> p.ej. HTL para tratamiento y gestión de datos

<sup>(20)</sup> se exige poseer el título de bachillerato (general o profesional) pero la formación no se considera de grado superior.





## Anexo

Cuadro A-1:

**Nivel de estudios de la población activa (*Labour Force*), 1999**

| Edad<br>(en años) | Ens.<br>oblig. | BPS/<br>FP 1 | BMS  | AHS | BHS  | Universi-<br>tario** | Total |          |
|-------------------|----------------|--------------|------|-----|------|----------------------|-------|----------|
|                   | %              | %            | %    | %   | %    | %                    | %     | en miles |
| 15 - 19           | 70,8*          | 17,3         | 6,9  | 3,1 | 1,9  | 0,0                  | 100,0 | 201,8    |
| 20 - 24           | 14,3           | 51,6         | 11,0 | 7,4 | 14,1 | 1,5                  | 100,0 | 343,0    |
| 25 - 29           | 14,4           | 43,9         | 11,0 | 7,5 | 14,3 | 9,0                  | 100,0 | 503,1    |
| 30 - 34           | 14,1           | 45,1         | 11,0 | 7,3 | 10,9 | 11,5                 | 100,0 | 620,4    |
| 35 - 39           | 16,2           | 44,0         | 11,8 | 7,0 | 9,9  | 11,1                 | 100,0 | 613,5    |
| 40 - 44           | 20,4           | 42,8         | 12,3 | 5,5 | 8,0  | 10,9                 | 100,0 | 513,9    |
| 45 - 49           | 25,3           | 41,8         | 10,6 | 5,0 | 7,6  | 9,7                  | 100,0 | 433,3    |
| 50 - 54           | 25,6           | 44,1         | 9,6  | 4,1 | 7,2  | 9,3                  | 100,0 | 369,4    |
| 55 - 59           | 25,8           | 39,4         | 9,8  | 6,0 | 8,7  | 10,3                 | 100,0 | 236,6    |
| 60 - 64           | 38,4           | 28,0         | 9,3  | 3,6 | 4,8  | 16,0                 | 100,0 | 43,4     |
| 65 - 69           | 65,9           | 9,1          | 9,0  | 3,5 | 1,3  | 11,1                 | 100,0 | 15,4     |
| 70 - 74           | 57,0           | 14,6         | 7,4  | 2,5 | 2,8  | 15,8                 | 100,0 | 8,6      |
| 75 y +            | 49,7           | 15,6         | 5,3  | 3,3 | 6,8  | 19,3                 | 100,0 | 6,7      |
| Total             | 21,9           | 42,3         | 10,8 | 6,1 | 9,6  | 9,2                  | 100,0 | 3909,0   |

Enseñanza obligatoria: sin cualificación después de cumplir los 9 años de enseñanza obligatoria.  
Abreviaturas: véase cuadro 1

\*El 89 por ciento de esta cifra (unas 127.400 personas) eran jóvenes matriculados en el sistema educativo dual.

\*\*se incluyen también otros estudios superiores (escuelas de magisterio, etc.)

Fuente: *Statistik Austria*; Microcensos- Resultados anuales; Estadísticas sobre aprendices; elaboración propia.

Cuadro A-2:

**Indicadores del mercado de trabajo de acuerdo al nivel de cualificación, 2000**

| Nivel de<br>cualificación | Población<br>activa<br>(1998) | Parados<br>6/2000 | Puestos de<br>trabajo<br>sin cubrir<br>6/2000 | Tasa<br>de paro<br>6/2000(*) | Relación<br>columnas<br>3 y 4;<br>6/2000 |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------|---|------------------------------|--|
| Ens. obligatoria          | 852.800                       | 70.741            | 20.784  | 8,3                          | 3,4                                      |
| BPS                       | 1.628.000                     | 57.589            | 16.070  | 3,5                          | 3,6                                      |
| BMS                       | 424.600                       | 10.863            | 1.140   | 2,6                          | 9,5                                      |
| AHS                       | 208.700                       | 4.730             | 21  | 2,3                          | (**)                                     |
| BHS                       | 374.200                       | 7.564             | 1.554   | 2,0                          | 4,9                                      |
| Superior                  | 336.000                       | 4.691             | 436   | 1,4                          | 10,8                                     |
| Otros                     | -                             | 209               | -   | -                            | -  |
| Total                     | 3.824.300                     | 156.387           | 40.005  | 4,1                          | 3,9                                      |

(\*) Tasa de paro respecto al total de la población activa

(\*\*) Valor no relevante

Fuente: AMS (Oficina Austriaca de Empleo); *Statistik Austria*; elaboración propia.



Cuadro A-3:

**Distribución de la población activa por ámbito profesional y nivel de estudios terminados, 1991; Datos en porcentajes por columna**

| Familias profesionales  | Ens. obligatoria | BPS/FP 1 | BMS   | AHS   | BHS   | Univer- | NUS*  | Total |
|---|------------------|----------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|
|   | %                | %        | %     | %     | %     | %       | %     | %     |
| Actividades agropecuarias y silvicultura  | 9,2              | 5,0      | 8,5   | 1,1   | 1,7   | 0,8     | 0,3   | 6,0   |
| Ind. básica   | 6,5              | 4,7      | 1,4   | 0,8   | 0,6   | 0,2     | 0,1   | 4,1   |
| Ind. manufacturera  | 16,6             | 24,5     | 6,4   | 3,3   | 3,5   | 0,8     | 0,2   | 16,0  |
| Construcción y afines   | 7,1              | 7,1      | 1,3   | 0,6   | 0,6   | 0,2     | 0,0   | 5,2   |
| Transporte, maquinistas   | 13,4             | 11,8     | 4,4   | 6,5   | 3,2   | 1,0     | 0,3   | 9,8   |
| Directivos y empleados ámbito comercial, marketing                              | 8,6              | 13,4     | 9,1   | 10,4  | 8,4   | 5,3     | 0,7   | 10,4  |
| Sector servicios, FF.AA   | 23,8             | 14,9     | 13,2  | 13,5  | 6,5   | 2,6     | 3,1   | 15,9  |
| Administrativos en general y banca  | 8,1              | 11,5     | 33,8  | 33,9  | 31,0  | 7,2     | 2,9   | 15,1  |
| Ingeniería y ciencias naturales, personal cualificado                           | 1,0              | 2,8      | 4,3   | 6,4   | 26,7  | 13,3    | 0,4   | 4,5   |
| Sanidad, personal cualificado   | 0,2              | 0,2      | 7,7   | 5,1   | 0,9   | 16,6    | 4,5   | 2,4   |
| Docentes, educadores  | 0,6              | 0,5      | 4,6   | 6,3   | 7,8   | 22,0    | 81,8  | 4,3   |
| Altos cargos de la admón. y empresas  | 0,6              | 1,5      | 2,4   | 4,4   | 5,8   | 11,6    | 0,3   | 2,2   |
| Profesiones ámbito de la jurisprudencia, humanidades, cultura, prensa, deportes | 1,3              | 1,0      | 2,4   | 6,7   | 2,7   | 17,9    | 5,3   | 2,6   |
| Empleos no cualificados   | 3,0              | 1,1      | 0,6   | 0,9   | 0,5   | 0,5     | 0,1   | 1,5   |
| Total   | 100,0            | 100,0    | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0   | 100,0 | 100,0 |
| en miles  | 1084             | 1492     | 480   | 158   | 65    | 198     | 65    | 3684  |

BMS = FP específica de grado medio

AHS = Bachillerato general

BHS = FP de grado superior

NUS = Superior no universitaria

Fuente: Statistik Austria, Volkszählung (censo nacional 1991); elaboración propia.



Cuadro A-4:

### Distribución de la población activa por sector económico y nivel de estudios, 1994 (en miles)

| Sector económico                                     | Ens.<br>obliga-<br>toria | BPS/<br>FP 1 | BMS   | AHS   | BHS   | UNI.  | Total  |
|--|--------------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|  | %                        | %            | %     | %     | %     | %     | %      |
| Sector primario                                      | 14,8                     | 5,1          | 6,1   | 1,3   | 1,8   | 0,6   | 7,0    |
| Energía y agua;<br>minería                           | 0,9                      | 1,7          | 1,1   | 0,7   | 1,6   | 1,2   | 1,3    |
| Ind. alimentaria                                     | 2,8                      | 3,1          | 1,5   | 0,8   | 1,2   | 0,5   | 2,3    |
| Textil; calzado                                      | 4,0                      | 1,7          | 1,7   | 1,0   | 1,4   | 0,7   | 2,2    |
| Papel; artes gráficas                                | 2,9                      | 3,1          | 1,9   | 1,9   | 1,8   | 1,4   | 2,6    |
| Química; caucho;<br>materias plásticas               | 2,1                      | 1,9          | 1,4   | 1,7   | 2,4   | 1,3   | 1,9    |
| Vidrio;<br>material construcc.                       | 1,3                      | 1,2          | 0,7   | 0,3   | 0,9   | 0,3   | 1,0    |
| Siderurgia<br>y metalurgia                           | 3,8                      | 5,1          | 3,2   | 1,5   | 2,9   | 1,5   | 3,9    |
| Ind. mecánica<br>y automotriz                        | 2,6                      | 4,4          | 1,8   | 1,8   | 4,7   | 1,4   | 3,3    |
| Ind. electrotécnica y de<br>componentes informáticos | 2,3                      | 2,5          | 1,6   | 1,7   | 4,5   | 2,7   | 2,5    |
| Muebles, joyería,<br>instrumentos musicales          | 2,6                      | 3,0          | 1,6   | 0,8   | 1,2   | 0,5   | 2,3    |
| Construcción   | 11,3                     | 12,7         | 5,2   | 3,2   | 6,2   | 2,6   | 9,6    |
| Sector secundario                                    | 36,5                     | 40,3         | 21,7  | 15,4  | 28,8  | 14,1  | 32,8   |
| Comercio, mantenimiento<br>y asistencia técnica      | 13,4                     | 20,6         | 13,4  | 11,9  | 10,9  | 6,1   | 15,3   |
| Hostelería<br>y gastronomía                          | 8,3                      | 5,5          | 4,4   | 4,0   | 4,0   | 1,0   | 5,6    |
| Transportes y<br>comunicaciones                      | 6,2                      | 8,4          | 4,6   | 7,5   | 5,2   | 1,5   | 6,5    |
| Bancos<br>y seguros                                  | 1,3                      | 2,2          | 7,7   | 11,5  | 9,4   | 3,7   | 3,8    |
| Actividades inmobiliarias;<br>alquiler de vehículos  | 4,6                      | 3,0          | 6,8   | 10,2  | 8,6   | 11,1  | 5,4    |
| Sector terciario<br>(privado)                        | 33,7                     | 39,7         | 36,9  | 45,2  | 38,2  | 23,4  | 36,6   |
| Admón. pública; FF.AA                                | 3,8                      | 5,7          | 11,8  | 14,8  | 9,2   | 7,1   | 6,7    |
| Educación  | 1,6                      | 1,0          | 4,2   | 7,5   | 10,9  | 33,8  | 5,4    |
| Sanidad y<br>servicios sociales                      | 5,4                      | 3,9          | 15,0  | 8,6   | 7,7   | 13,6  | 6,9    |
| Otros servicios públicos<br>y privados               | 4,2                      | 4,3          | 4,3   | 7,1   | 3,2   | 7,5   | 4,6    |
| Sector terciario<br>(público)                        | 15,0                     | 14,9         | 35,3  | 38,0  | 31,1  | 61,9  | 23,6   |
| Total  | 100,0                    | 100,0        | 100,0 | 99,9  | 99,9  | 100,0 | 100,0  |
| en miles   | 1086,5                   | 1520,5       | 411,0 | 206,0 | 341,6 | 315,0 | 3880,5 |

UNI.=Título universitario, de escuelas superiores y centros de ciclo superior

Fuente: Statistik Austria, Mikrozensus-Jabresergebnisse; elaboración propia.



Cuadro A-5:

### Distribución de la población activa por sector económico y nivel de estudios, 1999 (en miles)

| Sector económico  | Ens.<br>obliga-<br>toria | BPS/<br>FP 1 | BMS   | AHS   | BHS   | UNI.  | Total  |
|---|--------------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|   | %                        | %            | %     | %     | %     | %     | %      |
| Sector primario   | 13,1                     | 5,0          | 6,1   | 1,7   | 2,0   | 0,5   | 6,0    |
| Energía y agua;<br>minería;                             | 0,9                      | 1,7          | 1,1   | 0,5   | 1,7   | 0,8   | 1,3    |
| Ind. alimentaria  | 2,7                      | 2,7          | 1,4   | 1,0   | 0,9   | 0,7   | 2,1    |
| Textil;<br>calzado                                      | 3,2                      | 1,4          | 1,1   | 0,7   | 0,8   | 0,3   | 1,6    |
| Papel;<br>artes gráficas                                | 2,7                      | 2,7          | 1,8   | 2,0   | 1,7   | 1,4   | 2,3    |
| Química; caucho;<br>materias plásticas                  | 1,7                      | 2,0          | 1,2   | 1,3   | 2,4   | 1,8   | 1,9    |
| Vidrio;<br>material construcc.                          | 0,8                      | 0,9          | 0,6   | 0,3   | 0,6   | 0,2   | 0,7    |
| Siderurgia<br>y metalurgia                              | 4,3                      | 5,5          | 2,4   | 1,8   | 3,4   | 1,3   | 4,1    |
| Ind. mecánica<br>y automotriz                           | 2,3                      | 4,1          | 2,3   | 1,1   | 3,3   | 1,8   | 3,0    |
| Ind. electrotécnica<br>y de componentes<br>informáticos | 2,1                      | 2,3          | 1,8   | 2,5   | 4,3   | 2,4   | 2,4    |
| Muebles, joyería,<br>instrumentos musicales             | 2,3                      | 3,1          | 1,2   | 0,4   | 0,8   | 0,4   | 2,1    |
| Construcción  | 11,8                     | 12,8         | 4,6   | 2,9   | 4,9   | 0,8   | 9,2    |
| Sector secundario                                       | 35,0                     | 39,1         | 19,5  | 14,6  | 24,7  | 12,0  | 30,7   |
| Comercio, mantenimiento<br>y asistencia técnica         | 13,7                     | 20,4         | 14,7  | 14,1  | 12,3  | 6,6   | 15,9   |
| Hostelería<br>y gastronomía                             | 9,2                      | 6,0          | 4,7   | 5,7   | 3,3   | 1,0   | 5,8    |
| Transportes<br>y comunicaciones                         | 6,2                      | 8,3          | 4,8   | 7,2   | 6,2   | 3,0   | 6,7    |
| Bancos y seguros  | 1,5                      | 2,1          | 7,5   | 9,5   | 7,7   | 3,8   | 3,7    |
| Actividades inmobiliarias;<br>alquiler de vehículos     | 5,5                      | 3,7          | 6,6   | 11,0  | 11,0  | 13,2  | 6,4    |
| Sector terciario<br>(privado)                           | 36,1                     | 40,5         | 38,2  | 47,5  | 40,5  | 27,6  | 38,5   |
| Admón. pública; FF.AA                                   | 3,3                      | 5,1          | 11,5  | 13,1  | 8,2   | 7,2   | 6,4    |
| Educación   | 1,7                      | 1,4          | 3,9   | 7,3   | 11,6  | 30,1  | 5,7    |
| Sanidad y servicios sociales                            | 5,6                      | 4,9          | 16,5  | 8,2   | 9,2   | 15,5  | 7,9    |
| Otros servicios<br>públicos y privados                  | 5,2                      | 4,0          | 4,4   | 7,5   | 3,8   | 7,0   | 4,8    |
| Sector terciario<br>(público)                           | 15,8                     | 15,4         | 36,2  | 36,2  | 32,9  | 59,8  | 24,8   |
| Total   | 100,0                    | 100,0        | 100,0 | 100,0 | 100,1 | 99,9  | 100,0  |
| en miles  | 856,6                    | 1655,4       | 422,2 | 239,8 | 377,1 | 358,1 | 3909,0 |

UNI.=. Título universitario, de escuelas superiores y centros de ciclo superior.

Fuente: Statistik Austria, Mikrozensus-Jahresergebnisse; elaboración propia.



Cuadro A-6:

**Evolución demográfica del grupo de edad de 15 años**  
**Ajuste censal del periodo 1981 – 1999, estimación**  
**hasta el 2015**

| Año                              | Margen inferior de la estimación | Actualización tras ajuste - Media estimativa* | Margen superior de la estimación |
|----------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|
| 1981                             |                                  | 128 658                                       |                                  |
| 1982                             |                                  | 127 355                                       |                                  |
| 1983                             |                                  | 126 300                                       |                                  |
| 1984                             |                                  | 123 319                                       |                                  |
| 1985                             |                                  | 116 784                                       |                                  |
| 1986                             |                                  | 111 108                                       |                                  |
| 1987                             |                                  | 106 375                                       |                                  |
| 1988                             |                                  | 99 697  |                                  |
| 1989                             |                                  | 95 943  |                                  |
| 1990                             |                                  | 94 608  |                                  |
| 1991                             |                                  | 91 233  |                                  |
| 1992                             |                                  | 88 969  |                                  |
| 1993                             |                                  | 88 846  |                                  |
| 1994                             |                                  | 89 281  |                                  |
| 1995                             |                                  | 93 065  |                                  |
| 1996                             |                                  | 98 016  |                                  |
| 1997                             |                                  | 98 900  |                                  |
| 1998                             |                                  | 96 345  |                                  |
| 1999                             |                                  | 94 643  |                                  |
| Actualización datos demográficos |                                  |   |                                  |
| 2000                             | 94 432                           | 94 448  | 94 464                           |
| 2001                             | 94 209                           | 94 265  | 94 320                           |
| 2002                             | 93 940                           | 94 034  | 94 133                           |
| 2003                             | 94 211                           | 94 357  | 94 511                           |
| 2004                             | 94 361                           | 94 564  | 94 780                           |
| 2005                             | 94 611                           | 94 874  | 95 153                           |
| 2006                             | 96 202                           | 96 539  | 96 896                           |
| 2007                             | 97 340                           | 97 746  | 98 195                           |
| 2008                             | 97 540                           | 98 036  | 98 565                           |
| 2009                             | 96 076                           | 96 666  | 97 296                           |
| 2010                             | 93 020                           | 93 710  | 94 443                           |
| 2011                             | 91 491                           | 92 286  | 93 134                           |
| 2012                             | 89 400                           | 90 320  | 91 282                           |
| 2013                             | 85 768                           | 86 824  | 87 922                           |
| 2014                             | 82 882                           | 84 078  | 85 316                           |
| 2015                             | 81 877                           | 83 229  | 84 623                           |
| Estimación                       |                                  |   |                                  |

\*considerando emigración y fecundidad medias

Fuente: Statistik Austria (ajuste del censo y estimaciones)



**Jim Gleeson**

Department of  
Education and  
Professional Studies  
Universidad de  
Limerick



# Evoluciones en el sistema educativo irlandés: el caso del *Leaving Certificate Applied*

Este artículo ofrece una imagen fiel del sistema educativo postobligatorio irlandés y del contexto en el que éste se ha ido desarrollando. El *Leaving certificate applied* (LCA) enriquece ya el conjunto de los *Leaving certificates* o títulos de enseñanza secundaria irlandeses, compuesto hasta entonces sólo por el *Established leaving certificate* [título de enseñanza general] y por el *Leaving certificate vocational programme* [título tecnológico], e integra elementos revolucionarios en un horizonte educativo hasta ahora poco flexible. El autor, que cree en las virtudes integradoras del LCA, se plantea con todo la auténtica esencia de este tipo de currículo: ¿es el LCA un caballo de Troya que permite reintegrar a parte de los jóvenes en una dinámica de formación y cualificación, o bien un simple medio para restablecer el equilibrio entre los índices de salida y los de continuación de estudios, siguiendo la demanda del mercado de trabajo?

## Contexto irlandés

En la actualidad, Irlanda cuenta con 3,75 millones de habitantes. Los analistas de la OCDE (1991,13) ya han observado que Irlanda "se caracteriza por una población muy joven. Más de la mitad de la población tiene menos de 25 años de edad y el 30,5% menos de 15 años. Con excepción de Australia y Turquía, Irlanda es el único país de la OCDE que experimentaba un incremento del índice de natalidad hasta hace muy poco tiempo... Por lo tanto, mientras las inscripciones en las escuelas sufrían un declive en casi todo el mundo, en Irlanda el incremento fue rápido y la consecuente presión sobre los recursos se hizo prácticamente insostenible".

Fuertemente influenciada por la participación de Irlanda en la Conferencia de Washington de la OCDE, celebrada en 1961, y por el consiguiente Informe sobre inversiones educativas, publicado en 1966, y también gracias al apoyo financiero del Banco Mundial, la enseñanza en Irlanda ha pasado a considerarse progresivamente como fuente de producción de capital humano. La expansión de nuestro sistema educativo es impresionante, puesto que el número de alumnos inscritos en el segundo nivel pasó de 132.000 personas, en 1965, a 368.160, en 1997-1998<sup>(1)</sup>. Los índices de retención aumentaron igualmente (hasta el final de la secundaria), pasando de un 20%, en 1960, a un 83% más o menos, en la actualidad<sup>(2)</sup>, un valor superior a la media de la OCDE. El Libro Blanco sobre Educación de 1995

estableció como objetivo conseguir un índice de aprobados en la secundaria de al menos un 90% a finales de los años 90 (Irlanda: 1995, 50). El número de estudiantes en la enseñanza superior pasó de 18.500 en 1965 a 112.182 personas en 1997-1998 y, por otra parte, más del 40% del grupo de edades escolares pasan a la enseñanza terciaria (véase NESC: 1996, 8). Teniendo en cuenta que disminuye el tamaño del grupo de edades correspondientes y aumenta el número de plazas en los institutos de enseñanza superior, es probable que en un futuro cercano esta proporción supere el 50%.

En Irlanda, las tasas de desempleo experimentaron durante los años ochenta un incremento constante, alcanzando más del 19% (300.000) en 1988. Dentro de la UE esto correspondía al segundo puesto, detrás de España (véase Comisión de las Comunidades Europeas: 1989, 14), y confería a Irlanda la población activa más baja (porcentualmente) de la UE. Durante los últimos diez años la tasa de desempleo experimentó un drástico descenso, llegando oficialmente a un 5,6% en 1999, lo cual corresponde a 81.500 personas sin trabajo. En la actualidad, este porcentaje es inferior al 5%.

Hasta el año 1965, Irlanda poseía un sistema educativo postprimario doble o de dos partes. El componente principal era la escuela secundaria tradicional de propiedad privada que proponía un programa académico humanístico tras el que se dirigía a los estudiantes hacia el sistema de enseñanza superior y a puestos de trabajo del servicio público. Al principio, este

<sup>(1)</sup> Cifras procedentes de los informes estadísticos anuales del Ministerio de Enseñanza.

<sup>(2)</sup> En el caso de las jóvenes, estos índices son aún más elevados.



tipo de escuelas fue poblado por estudiantes procedentes de las capas sociales superiores y medianas, y gozaba de una categoría muy superior al del sistema alternativo de la enseñanza profesional controlado a escala local cuya duración era de dos años y orientaba a los estudiantes hacia la enseñanza técnica, los contratos de aprendizaje y la entrada en el mundo laboral no especializado. Al favorecer las inversiones en la enseñanza, a mediados de los años sesenta, el gobierno otorgó a las escuelas profesionales la oportunidad de ofrecer una gama completa de asignaturas y exámenes que anteriormente sólo proponían las escuelas privadas de la secundaria. Durante los años setenta, se crearon escuelas comunitarias conjuntas (*comprehensive*) que abrían margen a una mayor participación de las autoridades locales en su gestión. Como consecuencia de ello y a pesar de su tamaño reducido, Irlanda posee un sistema complejo de escuelas postprimarias, que se reparten en tres tipos: secundaria (más o menos el 60% de los estudiantes), escuelas comunitarias profesionales (más o menos un 25%) y escuelas comunitarias conjuntas, en las que se forma al 15% restante. Todas las escuelas ofrecen un currículo conjunto, aunque en las escuelas de la secundaria las asignaturas profesionales tengan menos peso que en los otros dos modelos escolares, y en el sector de las escuelas profesionales se impartan la mayoría de los *Post Leaving Certificate Courses* (PLCs).

## Oferta de FP en Irlanda

Determinados aspectos de la situación irlandesa revisten un interés especial para la Formación Profesional (FP).

- ❑ Los estudiantes irlandeses terminan la enseñanza secundaria a los 17 años, es decir, dos años más temprano que en gran parte de los demás Estados Miembros, y muchos terminan los estudios universitarios a los 20 años, consiguiendo su diploma tras un ciclo académico de 3 años.
- ❑ Hasta hace poco la patronal irlandesa podía reclutar trabajadores procedentes del destino migratorio tradicional, la cercana Gran Bretaña, por lo que Irlanda no ha sufrido escasez de capacidades específicas.

Este texto de Jim Gleeson es una ponencia presentada en el curso del Ágora IX que organizó el Cedefop en Salónica los días 25 y 27 de junio de 2000 con el tema "Métodos alternativos de formación".

El Ágora de Salónica es un foro periódico del Cedefop que tiene por objetivo reunir en el ámbito de la formación profesional inicial y continua (FPIC) la opinión de protagonistas extraídos de contextos, intereses e ideologías muy diversas, con la idea de trabajar sobre nuestros puntos comunes y reducir las distancias que nos separan. Se trata de crear lazos y lenguajes comunes entre los investigadores académicos, los responsables políticos, los trabajadores y sus representantes, los empresarios y sus representantes, los trabajadores autónomos, los docentes, los alumnos en prácticas, etc.

El Ágora IX se planteaba si para atajar el fracaso escolar es razonable construir sistemas paralelos de formación y escuelas de la segunda oportunidad, o si no es conveniente más bien incrementar los medios de que dispone la escuela inicial, la de la primera oportunidad. La problemática de este Ágora IX se resumía por tanto a grandes rasgos en el dilema: integración de todo el alumnado en la escuela común, o bien creación para cada tipo de destinatario de una escuela adaptada a sus necesidades específicas.

El Ágora IX llegó a dos conclusiones fundamentales:

**1. Con la perspectiva de la formación permanente, deja de ser lógico distinguir entre escuela inicial** (o "de la primera oportunidad") **y escuela alternativa** (o "de la segunda oportunidad"), **y es conveniente ante todo transformar nuestra actitud ante el acto formativo y educativo en general**, y trabajar por crear una cultura común, una postura favorable a la formación permanente.

**2. La colaboración entre los diferentes asociados, empresas, municipios, escuelas, centros de FPIC, es una premisa básica para el éxito** en el proyecto a largo plazo de ofrecer a cada ciudadano la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades y facultades, sea cual sea su situación inicial.

El texto de Jim Gleeson es plenamente representativo de los debates surgidos con ocasión del Ágora.

- ❑ Los niveles de éxito académico de los jóvenes adultos irlandeses (entre 25 y 34 años) fueron muy inferiores a la media de la OCDE hasta 1991, pero estas cifras no reflejan las mejoras que se han producido recientemente en el índice de aprobados.

- ❑ En la sociedad irlandesa, las oportunidades educativas están repartidas de manera muy desigual (véase, por ejemplo, Clancy: 1995; Clancy y Wall:2000). Hannan y otros (1995,336) han llamado la atención sobre el "contraste tajante entre el rendimiento de tener o no capacidades profesionales en Irlanda y el Reino Unido. Estos divergentes rendimientos de las capacidades profesionales se corresponden con rápido aumento en los niveles



de cualificaciones en Irlanda y al reducido avance de las cualificaciones que se observa en el Reino Unido en la década del ochenta. Es muy probable que las diferencias se originen en el mercado de trabajo”.

□ Los gastos en el sector de la enseñanza pasaron de un 16% de los gastos totales del gobierno, en 1965, a un 20% en 1993 y de un 3,2% del PNB, en 1965, a un 6,5% en 1992. Mientras estas cifras corresponden más o menos a la media de la OCDE, los gastos irlandeses por alumno son muy inferiores en comparación con otros Estados Miembros (véase OCDE: 1995,73).

El estudio de la OCDE (1984) sobre oportunidades para el empleo de los jóvenes en Irlanda puso de manifiesto la necesidad de prestar especial atención a los jóvenes desfavorecidos y con bajo nivel educativo; además, dicho estudio expresa su preocupación en lo referente al servicio de orientación de carreras, los estereotipos vinculados al sexo y la limitada oferta de cursillos de pre-empleo. Lógicamente, el fomento de la formación profesional se convirtió en un tema de primera importancia en la Irlanda de los años ochenta, basándose en la creencia de que elevados niveles de cualificaciones redundarían en beneficio de un rápido crecimiento económico. Lewis y Kellaghan (1987,12) ponen de relieve que, al contrario de declaraciones políticas anteriores, las propuestas realizadas en dicha época <sup>(3)</sup> exponían más bien “la necesidad de desarrollar un programa académico alternativo en la enseñanza postobligatoria que la de reformar el programa de estudios tradicional. Dichas declaraciones demuestran una mayor preocupación por el vínculo enseñanza-trabajo y por los estudiantes que lograban resultados mediocres dentro del sistema y con perspectivas de empleo bastante reducidas”.

En Irlanda, la formación profesional es principalmente competencia de dos ministerios <sup>(4)</sup>: Educación y Ciencia, por una parte, y Empresas, Comercio y Empleo (Anteriormente Trabajo), por otra. FÁS, el departamento de formación y empleo en el sector industrial, que depende del Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo, propone un considerable número

de programas que incluyen desde contratos de aprendizaje hasta talleres de formación comunitaria para los que tengan menos de 25 años de edad, pero también Programas de Enseñanza Comunitaria para los parados de larga duración. Ofrece asimismo un servicio de colocación y orientación para los que abandonaron los estudios. CERT, el departamento de formación para los sectores hotelero, de restauración y turismo, y TEAGASC, el departamento de asesoría y formación de los sectores de la agricultura y la alimentación, proponen programas en sus áreas específicas.

NESC (1993, Capítulo 4) examinó la adecuación de la política irlandesa actual en materia de formación profesional comparándola con países que utilizan un sistema dual como es el caso en Dinamarca y los Países Bajos. Este estudio puso de relieve que, mientras Irlanda muestra un retraso con respecto a numerosos países europeos (especialmente Dinamarca y Países Bajos) en lo relativo a la oferta de formación profesional, “esta situación puede asimismo conferir ventajas si se aprovecha la oportunidad de aprender de las experiencias de otros países ... para edificar un sistema que sea a la vez completo y flexible” (ibídem,128). El informe extrae la conclusión de que una de las características más peculiares del sistema irlandés de formación profesional desde una perspectiva de comparación con otros países es “el limitado volumen de formación estructurada que tiene lugar en el trabajo y el papel marginal de las empresas en el sistema de formación”. (ibídem, 222)

Durante los años noventa, se efectuaron numerosas declaraciones sobre la enseñanza y la formación. El Libro Blanco de la Comisión Europea (1994) expone las capacidades esenciales para la integración en la sociedad y la vida activa, como el dominio de conocimientos básicos (lingüísticos, científicos y otros) y las destrezas de carácter tecnológico y social, o sea, la capacidad para desarrollarse y actuar en un entorno complejo y altamente tecnológico caracterizado sobre todo por la importancia de las tecnologías de la información; la capacidad para comunicar, concretar contactos y organizarse, etc... Estas capacidades incluyen, en particular, la capacidad fundamental para

<sup>(3)</sup> Como el “Programme for Action in Education (1984-1987) and Building on Reality”, Programa gubernamental del Fine Gael y del partido laborista (1984)

<sup>(4)</sup> Los ministerios de Agricultura y Alimentación, Turismo, Deportes y Ocio, Justicia, Igualdad y Reforma Legislativa, Sanidad y Juventud, y Marina y Recursos Naturales son competentes en materia de formación profesional en sus sectores respectivos.





adquirir nuevos conocimientos y nuevas capacidades: "aprender a aprender" a lo largo de la vida de cada uno.

Se han publicado en Irlanda tres Libros Blancos relevantes al respeto. El Libro Blanco sobre Enseñanza, *Charting Our Education Future* (Irlanda: 1995a) puso de relieve la importancia de la formación profesional para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo nacional. En octubre de 1996, el Ministerio de Empresas y Empleo publicó su Libro Blanco, *Science, Technology and Innovation*, (Irlanda, 1996a) contra el fondo del informe Tierney, (STIAC), cuyo título era *Making Knowledge Work for Us* <sup>(5)</sup> (Irlanda, 1995b). Se enumera una lista de capacidades deseables que reflejan las expuestas en el Libro Blanco de la UE en 1994, haciendo especialmente hincapié en la "necesidad de que los ciudadanos y las empresas se comprometan en un aprendizaje permanente, que duraría una vida entera." (ibídem, 120). El tercer Libro Blanco irlandés, *Human Resource Development* (Irlanda: 1997), fue igualmente elaborado por el Ministerio de Empresas y Empleo. Este documento plantea su preocupación respecto a la pobre tradición que demuestran las escuelas irlandesas de secundaria en materia de formación profesional (ibídem, 45). Se ha enunciado que la proporción relativamente elevada de estudiantes que abandonan la escuela prematuramente genera un énfasis forzado sobre la enseñanza compensatoria, de reintegración y formación inicial "desviando una elevada proporción de los recursos nacionales de formación que podrían reservarse para satisfacer los requisitos de capacidades punteras necesarias para ayudar a las empresas irlandesas a ser más competitivas", una situación que da lugar a bajos niveles de creación de empleo.

Stokes y Watters (1997,11) enumeran los actuales principios clave para la formación profesional en Irlanda: acceso para diversos grupos destinatarios, reconocimiento de logros a través de una estructura nacional global de certificación, posibilidades de evolución dentro del sistema, fijación de normas nacionales de calidad formativa, relevancia y colaboración, concepción del alumno como centro del proceso formativo, e insistencia en la formación permanente.

## Efectos del Fondo Social Europeo (FSE) sobre la FP en Irlanda

"Obviamente, sin el apoyo del FSE, la FPI sería en Irlanda una pálida sombra de lo que es en realidad" (O'Connor: 1998,66). Durante los decenios de 1960 y 1970, los crecientes índices de paro dieron lugar a la reestructuración del FSE, lo cual provocó que el 90% de la financiación total fuera asignado a medidas relacionadas con la formación profesional destinada a categorías específicas de trabajadores y al desempleo estructural (Hantrais, 1995). Más o menos en 1997, la Comunidad ya ampliada consideró necesario extender el objetivo del FSE, prestando especial atención a los grupos que presentan un riesgo mayor, como el de los jóvenes parados con menos de 25 años de edad y, en especial, los que buscan un primer trabajo. La respuesta de Irlanda consistió en desarrollar Cursos de Preparación al Empleo (*Pre-Employment Courses-PECS*) en escuelas comunitarias conjuntas de formación profesional. Por otra parte, determinados cursos impartidos en Institutos Técnicos Regionales (*Regional Technical Colleges - RTC*) se beneficiaron igualmente del apoyo del FSE. <sup>(6)</sup> En la misma época, determinadas regiones de la Comunidad Europea, incluyendo ambas partes de Irlanda, fueron proclamadas regiones desfavorecidas de la categoría I.

A medida que se hizo obvio que el paro juvenil en toda Europa no era un fenómeno transitorio y que el paso de la escuela al mundo laboral constituía una materia compleja, la preocupación principal llegó a ser el desarrollo personal de los jóvenes. El acento pasó de impartir capacidades relativamente vinculadas con un trabajo a un enfoque mucho más amplio de la formación como impartidora de capacidades más generales, recogiendo la necesidad de los jóvenes de poder adaptarse en un momento en que las tradicionales categorías de empleos y capacidades desaparecen. En este contexto, los proyectos de transición escuela-vida activa de la Comisión Europea <sup>(7)</sup> ejercieron una enorme influencia sobre los currículos académicos irlandeses del ciclo post-primario. Estas iniciativas estaban destinadas a quienes abandonan prematura-

<sup>(5)</sup> Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995,4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making Knowledge Work for Us* (Irlanda;1995).

<sup>(6)</sup> Se observa la atención prestada al significado económico del conocimiento y a la información como palanca en el contexto de la Sociedad de la Información (véase Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: 1995,4 y sig.). La misma mentalidad se refleja, por ejemplo, en el título del informe del Consejo Consultivo de Ciencias Tecnológicas e Innovación, *Making Knowledge Work for Us* (Irlanda;1995).

<sup>(7)</sup> La Transición 1 tuvo lugar de 1978 a 1982 y la Transición 2 de 1983 a 1987.



mente la escuela y a los marginados del ciclo académico superior (véase, por ejemplo, Granville: 1982; Crooks:1990; Gleeson:1990).

La introducción por parte de la UE de la Garantía Social, en 1982, cuyo objetivo era ofrecer una garantía de formación a todos los jóvenes así como una respuesta dinámica al problema del desempleo juvenil, significó que al menos un 75% del Fondo Social Europeo (FSE) <sup>(8)</sup> fuera reservado para gastos relacionados con programas capaces de mejorar los índices de empleo entre jóvenes de menos de 18 años, proporcionando una combinación de formación profesional y experiencia profesional, y también entre parados de 18 a 25 años. Los Programas de Preparación y Formación Profesional (*Vocational Preparation and Training Programmes - VPT*), que sustituyeron a los PEC con currículos muy similares, fueron introducidos en las escuelas irlandesas secundarias durante el verano del año 1984 <sup>(9)</sup>. Estos revistieron peculiar importancia en Irlanda debido a que se concedió a las escuelas de la secundaria "académica" la autorización para introducir el nuevo programa VPT por primera vez en septiembre de 1984, como resultado de la extensión de las ayudas del FSE <sup>(10)</sup>.

Tras la adopción del Acta Única Europea en 1987, la Comisión disponía de aproximadamente una tercera parte de las asignaciones destinadas a los Estados Miembros, y las ayudas financieras contribuyeron cada vez más a dar forma a la política educativa irlandesa. Puesto que Irlanda se había beneficiado de su categoría como Objetivo 1, su nivel de financiación procedente del FSE fue duplicado entre el año 1989 y 1993, pasando a 1.500 millones de ecus; o sea casi el 8% de la cuantía total puesta a disposición por el FSE. La adopción del principio de adicionalidad significó que, en adelante, no se trataba de utilizar los fondos estructurales europeos simplemente para sustituir a fondos nacionales y se debía producir un aumento equivalente en los gastos globales nacionales en actividades pertinentes. Además de los fondos estructurales, más o menos el 15% del presupuesto total fue reservado para financiar iniciativas comunitarias de enseñanza y formación profesional tales como EUROFORM, NOW, HORIZON y PETRA. Mu-

chas de estas iniciativas dieron lugar al desarrollo de ofertas alternativas de FP y a una oferta de experiencia profesional transnacional para participantes en cursillos de FP (véase, por ejemplo, Gleeson y McCarthy, 1996).

Una importante modificación en las reglas de admisión del FSE, introducida en 1988, tuvo repercusiones significativas en Irlanda: los jóvenes que habían superado la edad de la escolaridad obligatoria y seguían formándose en el sistema educativo oficial podían recibir una ayuda del FSE. O'Connor (1998,62) comenta que, "a fin de cuentas, ello ocasionó la supresión de la "antigua dualidad" <sup>(11)</sup> entre educación y formación".

Basándose en los principios fundamentales del Libro Blanco de la UE, publicado en 1994, la ayuda del FSE destinada a Irlanda fue duplicada una vez más y, por consiguiente, se otorgaron a Irlanda unos 930 millones de ecus para programas relativos al segundo y al tercer nivel educativos. Ello llevó a un ministerio sin grandes medios financieros, angustiado por la idea de afrontar un número creciente de estudiantes en el nivel postprimario, a favorecer iniciativas de orientación profesional como los *Leaving Certificate Applied (LCA)* y los *Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)* en el ciclo de adultos (15-18). El Ministro de Educación, Micheál Martin, declaró en una entrevista radiada realizada en el año 1998, que su objetivo era una participación del 30% de todos los estudiantes del ciclo de adultos en estas ofertas alternativas profesionales en el año 2000.

## Colaboración social a escala nacional

En la elaboración de la política irlandesa de estos últimos doce años, la colaboración social ha constituido un elemento central e ineludible (Gleeson: 1998). Por ejemplo, durante la visita del presidente Clinton a Irlanda en septiembre de 1998, se desplegó detrás de los altavoces durante el discurso del presidente a la comunidad empresarial en Dublín el eslogan "*Celebrating the Success of Partnership in Ireland*" ("Éxitos de la colaboración en Irlanda"). La Tánaiste, <sup>(12)</sup> Mary Harney,

<sup>(8)</sup> Que formaba parte del presupuesto del Fondo Estructural Europeo. Dos de los cinco objetivos del Fondo Estructural eran exclusiva responsabilidad del FSE: lucha a largo plazo contra el desempleo e inicio seguro de los jóvenes en la vida activa.

<sup>(9)</sup> Jóvenes que asisten a cursillos Técnicos de Nivel Medio (Middle Level Technician - MLT) en Institutos Técnicos Regionales (Regional Technical Colleges - RTC), entre 18 y 25 años de edad.

<sup>(10)</sup> De las 380 escuelas (de un total de 800) que ofrecieron los programas VPT durante el primer año, 118 (de un total de 550) eran escuelas de secundaria.

<sup>(11)</sup> Observación referida a la propuesta política *Ages for Learning* elaborada por el Ministerio de Educación en 1984, que creó un vínculo entre la enseñanza post-primaria por una parte y la Preparación y Formación Profesional (PPF 1 y 2) por otra.

<sup>(12)</sup> Viceprimer Ministro.



Ministro de Empresas, Comercio y Empleo, declaró, en un discurso que pronunció el 24 de septiembre de 1998 en una conferencia sobre la Venture and Seed Capital Measure (Medida del capital de riesgo y de lanzamiento) de la UE, que el sistema irlandés de colaboración social es "único en Europa y algo imposible de concebir en los Estados Unidos". Además, añadió que el sistema formaba ahora virtualmente parte integrante de nuestro sistema de gobierno. El Taoiseach <sup>(13)</sup>, Bertie Ahern, afirmó en un artículo publicado en el Irish Times el 20 de marzo de 2000 que la colaboración social había "despertado celos en Europa".

Este enfoque "asociativo" de la gestión nacional en Irlanda fue adoptado en 1987 en un contexto de "profundo abatimiento en la sociedad irlandesa; los interlocutores sociales... establecieron conjuntamente, al cabo de considerables esfuerzos, una estrategia destinada a librarse del círculo vicioso de verdadero marasmo económico, incremento de impuestos y fuerte aumento de la deuda" (O'Donnell y Thomas: 1998,122). Además del gobierno de aquella época, el primer acuerdo había sido principalmente obra de tres partes: el comercio y la industria, los sindicatos y el sector agrario. A estas tres partes se juntó el sector comunitario y de voluntariado que constituye ahora el "cuarto pilar" de nuestra estrategia de colaboración social. Hasta la fecha se han negociado cinco acuerdos de colaboración, que revisten todos una forma aproximadamente similar. Estos acuerdos suponen la fijación de aumentos de sueldo por acuerdo mutuo para el período respectivo, compromisos con respeto a la justicia social y reformas impositivas, así como la introducción de ciertas iniciativas políticas como las "negociaciones locales sobre salarios", la creación de empresas asociativas para tratar el problema del paro de larga duración y el desarrollo de la *Strategic Management Initiative* (Iniciativa de Gestión Estratégica) destinada a modernizar el servicio público. El énfasis sobre una mayor integración social dio lugar al desarrollo de una estrategia Nacional Antipobreza (*National Anti-Poverty Strategy* - NAPS) cuya intención es examinar la situación en materia de pobreza y en la que la enseñanza y la formación desempeñan un papel fundamental.

Hasta la fecha los resultados han sido prodigiosos, puesto que el PNB irlandés ha experimentado un aumento medio del 4,9% por año en comparación con un incremento medio de un 2,4% en la OCDE durante el período 1986-1996, mientras el empleo experimenta un aumento del 1,8% por año – cuando en la OCDE la media es del 1,0% y la media de la UE de un 0,3%. La relación deuda/PNB pasó de un 117% en 1986 a un 76% en 1996, con un crecimiento especialmente destacado durante los años 1993-1996, cuando el PNB alcanzó un 7,5% por año y el empleo aumentó en un 4,0% cada año.

La estrategia de consenso por colaboración basada en extensas consultas se ha utilizado igualmente tanto en la preparación de nuestros planes nacionales más recientes – el "Plan de Desarrollo Nacional: 1994-1999" (*Ireland:1994,9*), presentado a la Comunidad Europea como un "plan para el empleo" e "Irlanda: Plan de Desarrollo Nacional: 2000-2006" (*Ireland*; sin fecha). En el plan más reciente se proponen cinco estrategias entre las que se incluye "el fomento de las políticas de enseñanza y formación profesional adaptadas a las necesidades del mercado laboral, con atención especial a quienes corren mayores riesgos de encontrarse sin empleo... intervenciones destinadas específicamente a sectores y grupos afectados por la pobreza y la exclusión social" (ibídem,8). El plan contiene un largo capítulo dedicado al "Programa operativo de desarrollo del empleo y los recursos humanos", en el que constituyen objetivos primordiales encontrar una solución para subsanar la escasez de capacidades en la economía y el fomento de la formación permanente. La única referencia al currículo oficial postprimario es el reconocimiento del papel del *Leaving Certificate Applied* (LCA), del *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) y del *Junior Certificate Schools Programme* (JCSP) como generadores de "una oferta más amplia de asignaturas para los jóvenes que permanecen en el sistema educativo... lo que permite al alumnado romper el ciclo de la marginación, evitar problemas vinculados al abandono prematuro de la escuela, desarrollar plenamente su potencial, participar enteramente como ciudadanos en la sociedad, aprovechar al máximo las ventajas que les ofrece el

(13) Primer Ministro.



sistema educativo y adquirir las capacidades necesarias para la formación permanente" (ibídem, 103).

La filosofía de la colaboración social se adoptó con entusiasmo como estrategia para lograr un consenso en materia educativa durante la Convención Nacional Educativa (*National Education Convention*), a la que asistieron unas 42 entidades nacionales durante un período de diez días en el mes de octubre de 1994. Como ya he indicado en otros textos (Gleeson, 1998), esta importante convención no concedió casi ninguna importancia a la FP.

### Algunos aspectos relevantes del currículo postprimario irlandés

Existe en Irlanda una interesante combinación de las ideologías humanista clásica y reconstructivista. La OCDE (1991,57) lo ha descrito como "una derivación del humanismo clásico al que se añade una capa de proyectos académicos técnicos y algunos catalizadores". Sin embargo, el sesgo técnico de la evolución en estos últimos veinte años (Lynch, 1989), y la creencia de varios gobiernos en la facultad de la educación para fomentar el bienestar económico nacional, han impugnado esta postura.

Gleeson y Hodkinson (1999,169) han señalado un dilema similar en el Reino Unido: "la tensión en una política que estimula un discurso prescriptivo y, al mismo tiempo, exige una pedagogía de autoaprendizaje ha constituido un obstáculo fundamental para el progreso... el desafío consiste en generar un "tercer acuerdo educativo" que combine los conceptos de unidad social con competitividad y productividad... La diferencia radica en la determinación y transición de una pedagogía instructiva hacia una pedagogía orientada hacia el alumno que, a pesar de que se vea limitada por un racionalismo económico, modifica radicalmente la relación entre aprender, ganarse la vida y ser competitivo". Los mismos autores alegan, además, que "lo que falta en la política actual propugnada en Inglaterra y Gales es una visión más amplia de la ciudadanía y el aprendizaje".

### Predominio de intereses económicos y técnicos

Desde la publicación de *Investment in Education* (Inversión educativa - 1967) el sistema educativo irlandés se ha caracterizado por tensiones <sup>(14)</sup> entre los partidarios ansiosos de la producción de capital humano y los de la igualdad de oportunidades formativas en Irlanda. O'Sullivan (1989,243) alega que "la igualdad de oportunidades, a pesar de ser frecuentemente citada como algo idóneo, no fue nunca encarada como un concepto que exige un análisis y una labor de elaboración... Esto dio lugar a una comprensión incorrecta de sus implicaciones en lo relativo a su planificación". Por ejemplo, fueron necesarios unos veinte años antes de que surgiera un programa académico capaz de responder al aumento de la edad de salida de la escuela en 1967. O'Sullivan (1992:464) descubrió que el discurso irlandés sobre educación y sociedad "se asimilaba cada vez más al de educación y economía" y que "se excluían los temas de identidad cultural, idioma, competencia cívica y evolución moral". Según Fuller (1990: 175-6), el centro de interés del discurso educativo irlandés ha sido "la relación observada entre la educación aplicada y las exigencias de la economía". Ello se refleja de diversas maneras, entre las que se incluyen la creciente preocupación por los índices de retención escolar, el evidente sesgo obvio en la introducción de "nuevas asignaturas", la creciente implicación de la *Irish Business and Employers Confederation* (Confederación irlandesa de empresas y empresarios - IBEC) en la elaboración de políticas educativas, el cambio del nombre del Ministerio de Educación en Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en 1997, y el nombramiento en el mismo momento de un Ministro de Estado especialmente encargado de Ciencia y Tecnología.

Habermas opina que el conocimiento es una consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales, a los que llama intereses constitutivos del conocimiento. Estos intereses pueden ser técnicos, prácticos o emancipatorios (críticos) <sup>(15)</sup>. En el ámbito técnico, se imparte conocimiento abstracto bajo la forma de conjuntos de verdades indiscutibles. Se hace hincapié

<sup>(14)</sup> Constituye un buen ejemplo el tratamiento de la enseñanza en los diversos programas de colaboración gubernamental.

<sup>(15)</sup> *Applied to curriculum* de Carr y Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) y otros.



en un conocimiento instrumental en forma de explicaciones científicas, se presenta en términos de producción o de producto y se presta poca atención al proceso. Ello se corresponde estrechamente con el curriculum postprimario irlandés, tal como ha determinado la OCDE (1991). En el ámbito de los intereses prácticos, se hace hincapié en la elaboración del significado y la interpretación. El trabajo de acción escolar realizado en el *Marino Institute of Education* ofrece un ejemplo bastante excepcional de una iniciativa irlandesa postprimaria basada en el interés práctico. Según observaciones de McNiff y Collins (1994), parece que los profesores que participan en esta iniciativa prefieren elegir como campo de investigación los primeros años del ciclo postprimario en lugar del *Leaving Certificate*, donde las exigencias académicas son más elevadas. En cuanto al interés emancipador, la principal preocupación está relacionada con la distribución del poder y la emancipación del alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. La *Conference of Religious in Ireland* (CORI) <sup>(16)</sup> es la que contribuye con más propuestas relacionadas con este ámbito en Irlanda <sup>(17)</sup>.

Callan <sup>(18)</sup> (1995,100ff) alega que la principal preocupación de varias fuerzas políticas ha sido "adaptar al ciudadano a una sociedad que pueda evolucionar sin trabas". Como resultado de ello, se han esquivado temas académicos básicos "mientras se seguían aplicando ajustes poco sistemáticos o microadaptaciones a un gran número de materias sociales y culturales... que dieron lugar a una extensión del contenido de los currículos y, por ende, a las inevitables presiones sobre las escuelas que debían responder a ello". Estas palabras reflejan las conclusiones de la OCDE (1991,76) según las cuales "los objetivos y valores fundamentales del sistema educativo han tendido a ser más tácitos que explícitos durante un período en el que se han producido importantes transformaciones en la sociedad, la economía y la cultura; las modificaciones de los programas educativos, su valoración y examen han sido permanentes pero realizados por fragmentos". Este discurso refleja asimismo la creencia generalmente admitida (p. ej., McGlynn:1995; Gleeson:2000) según la cual la sobrecarga de un currículo edu-

cativo constituye uno de problemas más frecuentes en la enseñanza irlandesa.

El discurso educativo irlandés contiene numerosos ejemplos del ámbito técnico: métodos de "enseñanza", utilizados en relación con INSET y los currículos académicos; referencias frecuentes a los "productos de nuestro sistema"; uso de la expresión "formación de profesores" en lugar de "educación de profesores"; preocupación por "desarrollar la asignatura"; y otras expresiones de uso frecuente que nos son obsequiadas incluyen vocablos tales como "objetivos", "estrategias" y "revisiones". Basándose en el predominio de las consideraciones tipo "capital humano", Lynch (1989), la OCDE (1991) y otros han comentado el intenso predominio técnico en la más reciente evolución de los programas académicos. Se presta una considerable atención a los aspectos técnicos de los currículos académicos y a su evaluación en el ciclo postprimario como, por ejemplo, la introducción de niveles adicionales <sup>(19)</sup> y de una escala más amplia de categorías <sup>(20)</sup>; la publicación de informes de analistas; la inserción en la Ley sobre Educación (1998) de disposiciones relativas a la reclasificación de categorías; la incorporación de objetivos de evaluación en los documentos de los planes de estudios; la creación de Comisiones Evaluadoras para examinar las repercusiones de la introducción del tercer nivel en el *Leaving Certificate*. En resúmenes cuentas, el sistema irlandés reúne todas las características de un sistema en el que predominan los intereses técnicos tal como lo ha subrayado Grundy (1987):

- ❑ dominio de la subcultura de materias;
- ❑ fuerte control central de los currículos y de los entornos de aprendizaje;
- ❑ cuando los profesores aprecian la "teoría" es siempre porque la consideran "práctica";
- ❑ existe una fuerte insistencia en la medición externa del producto;
- ❑ la administración de las aulas y la disciplina constituyen preocupaciones esenciales;
- ❑ los profesores aplican proyectos delineados y transmitidos desde arriba;

<sup>(16)</sup> CORI, así como Combat Poverty, (por ejemplo, O'Neill: 1992) constituye probablemente el mejor ejemplo de una tendencia antihegemónica en Irlanda. McCormack expuso el papel político de CORI: "luchamos en nuestro rincón como uno más de muchos interesados, mientras la iglesia institucional lo hace apoyándose en su autoridad... debemos conseguir que la luz del evangelio alumbré el sistema, mientras que cuadros y dirigentes tienen un interés personal en conservar el sistema tal cual".

<sup>(17)</sup> Por ejemplo, la respuesta de CORI al Libro Verde sobre Enseñanza de Adultos de 1999 se llama "Education for Transformation" (Educación para la Transformación).

<sup>(18)</sup> Véase igualmente O'Sullivan (1989,243ff)

<sup>(19)</sup> La introducción del *Junior Certificate* en 1989 dio lugar a la sustitución del *Common Level Intermediate Certificate* con dos niveles en materias que no fueran gaélico, inglés y matemáticas, que ahora tienen tres niveles. El autor opina que esta evolución invita a una mayor diversificación.

<sup>(20)</sup> Introducido por razones de facilidad administrativa y para ofrecer una mayor diversificación en el sistema de puntuación CAO. Como consecuencia de ello, tenemos ahora unas catorce categorías posibles en cada nivel y para cada materia. El significado de estas categorías no está claramente definido, a no ser en puntos CAO (en el caso de las materias del *Leaving Certificate*).



□ los títulos del *Leaving Certificate* no tienen otro significado que una puntuación para pasar al tercer nivel.

### La FPI en la fase postobligatoria: caso del *Leaving Certificate Applied*

Influenciados por el deseo de mejorar los índices de retención en la fase de enseñanza postobligatoria, a mediados del decenio del noventa se diversificaron los programas de enseñanza de los ciclos para adultos. Se ofreció a los alumnos la opción de optar por un Programa Transitorio de un año (*Transition Year Programme*) inicial, cuyo objetivo principal era enriquecer la experiencia escolar, antes de elegir uno de los tres programas del *Leaving Certificate*, es decir, el tradicional *Established Leaving Certificate*, el *Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP)* ("Programa Profesional del Graduado Escolar"), una variación del *Established Leaving Certificate* tradicional, y el *Leaving Certificate Applied (LCA)* ("Graduado Escolar Aplicado"), muy diferente. Tanto el *LCA* como el *LCVP* existen gracias a una financiación europea, y el *LCA* se apoya claramente en actividades de elaboración de currículos educativos apoyados por la UE durante la década de los años 80.

Los alumnos que optan por el *Established Leaving Certificate* (una versión de esta titulación en castellano sería "Graduado Escolar Normal") eligen unos siete temas de una gama ofertada que comprende más de treinta. La intención es proporcionar a los estudiantes una educación amplia y equilibrada e incorporar al mismo tiempo las exigencias de una especialización profesional. Los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes del *Leaving Certificate* se utilizan para elegir las opciones en los niveles siguientes y superiores de enseñanza.

El *LCVP* es una variante que incorpora elementos de formación profesional al *Established Leaving Certificate* con el objetivo de preparar a los estudiantes para estudios posteriores y para el mundo del trabajo. Se anima a los estudiantes para que asuman más responsabilidad de su propia formación, sean innovadores y em-

prendedores, desarrollen una comunicación eficiente, trabajen en equipo y accedan o sepan utilizar las tecnologías de la información y comunicación. Cuando los estudiantes optan por el *Established Leaving Certificate* de manera normal, los participantes deben obligatoriamente elegir dos de las asignaturas seleccionadas entre una gama de asignaturas profesionales (p. ej., ingeniería y física o ingeniería y contabilidad); además, deben estudiar un idioma continental y estudiar tres módulos de Enseñanza empresarial, Preparación profesional y Experiencia profesional. El *LCVP* fue introducido en su forma actual en 1994. Se impartió en unas 480 de las 770 escuelas postprimarias en 1999, siendo casi 30.000 los estudiantes que eligieron este programa.

El *LCA*, introducido en 1995, se basa en dos de los productos de los programas de FPI financiados por la UE, los programas *VPT* y *Senior Certificate* (Certificado de Adultos), desarrollados por el proyecto SPIRAL2 del Shannon Curriculum Centre. Se trata de un programa pequeño y "blindado" que ofrece a los jóvenes una alternativa al *Established Leaving Certificate*. Durante el año académico 1999-2000, 209 escuelas postprimarias (27%) y otros centros educativos o de formación profesional han participado en el programa sumando un total de unos 7.000 participantes (más o menos el 6,5% del grupo de estudiantes del segundo ciclo de la secundaria).

De manera extraña en un contexto irlandés, el programa ha sido elaborado a partir de módulos, organizado en bloques o sesiones de medio año, en torno a una estructura curricular común. Este programa está obviamente orientado hacia la preparación profesional y principalmente destinado a los estudiantes que no desean pasar directamente a la enseñanza terciaria así como a aquellos cuyas aptitudes, necesidades o capacidades no son correctamente satisfechas por el *Established Leaving Certificate*. El carácter preprofesional del programa facilita la concentración en la preparación para la vida adulta y profesional, pero también en la formación continua y posterior; además, las actividades de los estudiantes son de tipo práctico y orientadas hacia tareas. Los cursillos y módulos a los que asisten los estudiantes ofrecen un programa de



Figura 1:

## Comparación de currículos

| Criterios                       | Established Leaving Certificate                            | Leaving Certificate Applied                   |
|---------------------------------|--|---|
| Amplitud y equilibrio           | Los participantes eligen libremente siete asignaturas (31) | Currículo básico común para todos.            |
| Integración del currículo       | Asignaturas libres   | Tareas de estudiantes y aprendizaje en equipo |
| Organización                    | Asignaturas cuya duración es de dos años                   | Aprendizaje experimental                      |
| Pedagogía                       | Exámenes y estudio con libros                              | Cumulativo                                    |
| Evaluación                      | Adición  | Puntuación de grupo                           |
| Certificación                   | Asignatura por asignatura                                  | Objetivos a corto plazo                       |
| Motivación de los participantes | Recompensa futura  | Motivación intrínseca                         |
| Contribución de la comunidad    | Mínima   | Significativa                                 |
| Experiencia profesional         | Sólo en LCVP   | FUNDAMENTAL                                   |
| Planteamiento curricular        | PRODUCTO   | PROCESO                                       |

estudios amplio y equilibrado que favorece el desarrollo personal y social así como la orientación profesional de los participantes. La característica más destacada del *Leaving Certificate Applied* es quizás su énfasis sobre el aprendizaje mediante la actuación, la aplicación de conocimientos y competencias a la realización de tareas así como la resolución de problemas de forma integrada en el mundo real. Al actuar de esta manera, se ponen de manifiesto importantes niveles de interacción con la comunidad local, en particular con los empresarios.

El *LCA* está estructurado en torno a tres elementos: preparación profesional, formación profesional y educación general. En el caso de Irlanda se trata de un programa innovador en cuanto a métodos de enseñanza y aprendizaje así como a medios utilizados para evaluar los resultados de los estudiantes. Al finalizar el programa, los participantes asisten a las clases del *Post-Leaving Certificate VET* o entran directamente en el mercado laboral.

En la definición del programa se subrayan las principales características del mis-

mo (DES/NCCA: 2000). Se concede importancia a su categoría de programa "*Leaving Certificate*" de dos años. Los que llegan al final del programa reciben un diploma con el mismo nombre que el otorgado a los estudiantes que asistieron a las clases de la vía tradicional y más "académica". En la definición del programa se adopta una serie de principios básicos que ayudan a clarificar los elementos clave y las preocupaciones del programa (ibídem, 8). Entre dichos principios figuran el desarrollo personal y social de los participantes, la oferta de experiencias formativas integradas que incluyan estrategias de enseñanza y aprendizaje activo, lugares de formación fuera de la escuela y estímulo a los estudiantes para que valoren las experiencias vividas y reflexionen sobre ellas. Cuando se les pregunta cuáles fueron los aspectos del programa que consideran más pertinentes, los participantes citan invariablemente las tareas de los estudiantes y su evaluación, la experiencia adquirida al estar en contacto con el mundo profesional y un entorno formativo más flexible que incluye relaciones "distintas" con los profesores (Ó Donnabháin: 1999; Boldt:1998).



Los resultados de los estudiantes se puntúan proporcionalmente con tres sistemas que conceden créditos (unidades) por:

❑ módulos estudiados (un 31% de los créditos) sobre materias clave, para los que los propios estudiantes piden créditos

❑ tareas del estudiante (un 35% de los créditos) en las que los estudiantes tienen la oportunidad de dedicarse a temas específicos de formación por los que se interesan, mediante una labor de desarrollo

❑ exámenes finales (un 34% de los créditos)

La diferencia entre este programa y el *Established Leaving Certificate*, tal como se expone en la Figura 1, es sorprendente:

## La tarea del estudiante

Este punto merece una atención especial por ser el aspecto más innovador del *LCA*. Se trata de que los estudiantes participen en actividades prácticas a través de las cuales se aplica la formación al desarrollo de un producto, la investigación de un tema o el suministro de un servicio. La tarea interviene como un vehículo de integración curricular, estimulando a los participantes para que orienten su formación entre las distintas partes del programa, aprovechando los diversos módulos que han estudiado y dedicándose a sus propios centros de interés formativo de una manera estructurada pero no estricta.

Las tareas exigen de los estudiantes al menos diez horas (normalmente más) hasta quedar acabadas y se pueden emprender individualmente o en grupo. La realización de la tarea comprende las fases de planificación, recopilación, tratamiento, presentación de un informe y evaluación. Esta evaluación de la tarea se basa en:

❑ Criterios de rendimiento: calidad, demostración del carácter emprendedor y la iniciativa, creatividad, participación, aplicación práctica.

❑ Criterios para la evaluación del Informe de Tarea: claridad en la declaración de objetivos, eficacia del plan de acción y comunicación, grado de integración logrado, comprensión de los conceptos, autoevaluación.

Se concede a las tareas el 35% de los créditos del programa. La evaluación de tareas incluye también una entrevista con los participantes en la tarea. A lo largo del programa de dos años, los participantes llevan a cabo siete tareas. Entre estas tareas figuran:

❑ Una tarea en el área de educación general

❑ Una tarea en el área de preparación profesional

❑ Dos tareas en el área de la formación profesional

❑ Una tarea relacionada con temas contemporáneos

❑ La realización de una tarea práctica

❑ Una tarea de reflexión personal

Entre los ejemplos de tareas realizadas hasta la fecha cabe mencionar estudios sobre la carrera profesional ("Efectos del trabajo de dedicación parcial en los estudiantes de dedicación completa"), temas de seguridad en la escuela, ("Análisis de excursiones"), la construcción de un invernadero, la fabricación de diversos ingenios, la explotación de varias mini-empresas, oferta de servicios de ocio y oferta de servicios de peluquería.

Conviene mencionar la excelente reacción de los participantes con respeto a las tareas que consideran como un vehículo de aprendizaje y desarrollo personal (Ó Donnabháin, 1999). Los participantes mencionan, en particular, que han visto aumentar la confianza en sí mismos y el interés por aprender, al participar en la orientación de su propia instrucción. Además, ponen de relieve la pertinencia de la tarea con respeto a su propia situación personal en la vida, las experiencias de jóvenes adultos, los desafíos de la vida familiar, el desafío que supone la elección de una vía adecuada al pasar al nivel superior de educación o al buscar un





empleo. Cuando hablan del funcionamiento de las tareas, los participantes son plenamente conscientes del cambio en la naturaleza de su experiencia formativa y en las relaciones con los profesores. En efecto, algunos critican a los profesores que ponen freno a quienes desean seguir dedicándose a temas formativos de su interés. El valor que los participantes deducen de los proyectos o tareas queda resumido en los siguientes comentarios:

*"Es la forma en que se imparte este curso... tenemos que entrevistarnos con personas... tenemos que salir y hacer nosotros mismos las cosas... los profesores no te vigilan para que bagas tus deberes... gozamos de una verdadera oportunidad para estudiar lo que deseamos."*

*"Todo lo que hemos hecho es muy interesante para enfrentarse con la vida."*

### Formación para el mundo profesional

La preparación al trabajo, incluyendo la experiencia profesional, forma parte del programa de Preparación y Orientación Profesional (*Vocational Preparation and Guidance*) al que se asignan unas 240 horas repartidas en dos años y reservándose, en su caso, hasta la mitad de dichas horas para la experiencia profesional. El formato y la naturaleza de esta experiencia profesional varían de una escuela a otra e incluyen colocación profesional, simulaciones profesionales e investigaciones de carrera que se llevan a cabo por bloques o un día por semana. Numerosos participantes realizan Tareas de Estudiantes basadas en la experiencia profesional de cada uno.

En opinión de los participantes, la experiencia profesional constituye un aspecto fundamental del programa. En una entrevista de 1999, Ó Donnabháin concluye que los estudiantes declaran disfrutar de su experiencia, lo cual redundará en un incremento de la autoestima y la confianza en sí mismos, una mejora de la percepción de diversos aspectos de la vida activa y de futuras oportunidades profesionales, el desarrollo de capacidades nuevas y la mejora de capacidades existentes, así como el desarrollo de la motivación de los estudiantes y de su madurez. La calidad de las prestaciones de profesores y escuelas en la oferta de este aspecto del programa es muy variable.

## Destino de los estudiantes titulados por el LCA

Tabla 1

| Destino                                      | Titulados<br>1999 | Titulados<br>1998 | Titulados<br>1997 |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| Empleo                                       | 38%               | 38%               | 39%               |
| Clases de Post Leaving Certificate (PLC)     | 22%               | 22%               | 32%               |
| Contratos de aprendizaje                     | 17%               | 19%               | 11%               |
| Clases CERT (Alimentación)                   | 4,5%              | 5%                | 1%                |
| Clases Teagasc (Agricultura)                 | 2%                | 3%                | 3%                |
| Clases FAS (Formación)                       | 3,5%              | 2%                | 1%                |
| Otras clases no-PLC                          | 2%                | 2%                | 1%                |
| En busca de empleo                           | 4%                | 4%                | 6%                |
| No hay datos/<br>No disponible para trabajar | 7%                | 5%                | 6%                |

La experiencia del LCA sugiere que los profesores que participan en éste y otros aspectos del programa encuentran dificultades para lograr un efecto óptimo con las experiencias formativas fuera de la escuela que no siguen las vías tradicionales de las asignaturas impartidas en las aulas. No obstante, los participantes manifiestan una actitud muy positiva en relación con los aspectos del programa que aportan una experiencia profesional. Por ejemplo:

*"Lo que he aprendido... cambios en la vida activa... cómo abordar la vida activa... todo lo que se debe hacer después de la escuela cuando uno trabaja, pero también cuando está en el paro... qué actitud adoptar en la vida después de la escuela... la cosa más importante después de la escuela es conseguir un empleo y seguir su propia vía... haciendo siempre lo que uno desee."*

### El destino de los estudiantes del LCA

Los resultados de la encuesta sobre el porvenir de los estudiantes, realizada en 1999, confirman que el 88% de los titulados del *Leaving Certificate Applied* entran en la vida activa o siguen sus estudios al completar el programa. Ello contribuyó a conservar elevados niveles de colocación en los años 1997 y 1998. Aproximadamente el mismo porcentaje de graduados encuentra un empleo cada año. El número de titulados que siguen buscando un empleo ha aumentado ligeramente.



Tabla 2

**Diez primeros destinos de los titulados del LCA**

| No. | Destino                                     | %      |
|-----|---|--------|
| 1   | Empleo en el sector de servicios y ventas   | 11,85% |
| 2   | Aprendizaje en el sector de la construcción | 9,38%  |
| 3   | Empleo en fábricas                          | 8,04%  |
| 4   | Cursos PLC de comercio y secretaría         | 7,73%  |
| 5   | Empleo en el sector de la alimentación      | 4,12%  |
| 6   | Cursos PLC en tecnología de la información  | 3,91%  |
| 7   | Cursos PLC en cuidado de niños              | 3,91%  |
| 8   | Empleo en el sector de la construcción      | 3,70%  |
| 9   | Teagasc – aprendizaje en el sector agrario  | 2,26%  |
| 10  | Empleo en agricultura/horticultura          | 1,75%  |

En la tabla siguiente se mencionan los diez principales destinos de los titulados del año 1999 y se facilita una visión de los sectores profesionales y ciclos de enseñanza o formación posteriores hacia los que se dirige la mayoría de los participantes. En la encuesta de 1999 se facilitan igualmente datos sobre los destinos de los titulados en función del nivel obtenido al finalizar el programa. El 25% de los que logran una distinción (el nivel más alto) se lanza a la vida activa, mientras el 68% se orienta hacia ciclos de enseñanza o formación posteriores. Entre los que no consiguen este nivel más elevado, el 54% inicia su vida profesional mientras el 24% sigue otros cursos de enseñanza o formación.

Globalmente, los resultados de las encuestas sobre destino de los estudiantes parecen mostrar que el programa ha obtenido buenos resultados en cuanto a sus objetivos como programa de FP. Los participantes, entre los cuales algunos hubieran dejado la escuela prematuramente sin cualificación alguna, están consiguiendo cualificaciones y eligiendo orientaciones profesionales o educativas/ formativas con un éxito indiscutible. Sin embargo, los datos básicos que exponemos aquí ocultan lo descubierto sobre el número cada vez mayor de participantes que no finalizan el programa, lo cual genera cierta preocupación y problemas que volveremos a tratar más tarde.

**Nuevos temas**

El caso del *LCA* pone de manifiesto varios temas fundamentales relacionados con la política irlandesa sobre educación y con su puesta en práctica. En esta sección trataremos cinco de estos temas: colaboración, fragmentación, rigidez, categoría equiparable y uso del "tercer lugar" para enseñar y aprender.

**Colaboración**

El sector de la enseñanza ha participado de plano en la preparación de un modelo de colaboración social para facilitar un consenso, lo cual constituye uno de los más significativos aspectos de la elaboración de la política irlandesa en general. Sin embargo, la retórica de la colaboración no se traduce siempre en aplicaciones concretas y el *LCA* da pie a ciertas preguntas pertinentes en lo relativo a la práctica de la colaboración. Mientras el carácter "blindado" del programa permite una considerable libertad de innovación, por una parte (Gleeson y Granville, 1996), aumenta el peligro de estigmatización, por otra. Algunos, como por ejemplo con ocasión de la Convención Nacional sobre Educación (National Education Convention), han manifestado que los participantes en programas alternativos y menos académicos podrían verse marginados: "puesto que el curso no desemboca en cualificaciones profesionales oficiales y que los titulados pueden sólo orientarse hacia cursos limitados de la enseñanza postsecundaria, existe aparentemente el peligro de que sea considerado por los estudiantes una "opción fácil" de valor reducido <sup>(21)</sup> (Coolahan ed: 1994, 76).

El reconocimiento del nuevo título por parte de los empresarios y servicios de educación superior (Gleeson y Granville:1996) constituye una prueba para la práctica del modelo de colaboración. Mientras los estudiantes de *LCA* que desean seguir otros cursos de educación o formación lo pueden hacer a través del curso *Post-Leaving Certificate* (Nivel 2 de NCVA), que ofrece la oportunidad de aprovechar varias posibilidades en el sector no universitario del tercer nivel, la principal preocupación del participante típico en el *LCA* es la aceptación de su

(21) Ideas similares se expresan en el Libro Blanco sobre Desarrollo de los Recursos Humanos (Irlanda:1997,48): "Una prueba decisiva de la pertinencia de estos nuevos programas de orientación profesional.(...) es ver si logran el mismo grado de aceptación y categoría que los programas más tradicionales y convencionales".



cualificación por parte de los empresarios, incluyendo el propio Estado. NESC (1993,211ff) ha sugerido que "las perspectivas de éxito para las alternativas al actual *Leaving Certificate* general podrían mejorarse estableciendo un vínculo entre dichos programas, a través de vías estructuradas o en su caso exclusivas, dirigidas hacia programas de formación posteriores o hacia la entrada en la vida activa". Esta propuesta de tratamiento preferencial plantea una cuestión crítica en cuanto al enfoque de la colaboración tal como se aplica a la FP. A pesar de la retórica sobre la relación entre los acuerdos de colaboración y la desaparición de la exclusión social, hasta la fecha los asociados no han manifestado ningún afán por aplicar la sugerencia del NESC.

El *LCA* plantea un segundo tema crítico relacionado con el método de colaboración y la elaboración de la política a escala nacional. El mayor sindicato de profesores del nivel postprimario se negó a aplicar las propuestas de evaluación escolar que formaban parte integral del programa tal y como se había elaborado. Este rechazo reduce gravemente la eficacia del programa. Mientras que la federación sindical irlandesa (Irish Congress of Trade Unions) ha desempeñado un papel estratégico fundamental para que el gobierno aceptara un mecanismo de colaboración macroeconómico, observamos que uno de los elementos constitutivos más potentes del mundo sindical se niega a cooperar en un aspecto vital de una iniciativa llevada a cabo para satisfacer las necesidades de los que, muy probablemente, serían los más afectados por los peores efectos de la desigualdad.

### Fragmentación

En Irlanda, la enseñanza está caracterizada por la fragmentación en varios niveles, y las relaciones entre los ministerios independientes encargados de la educación y la formación han sido siempre problemáticas (Gleeson, 2000). El caso del *LCA* constituye un ejemplo interesante de esta fragmentación. El programa fue elaborado por el Consejo Nacional de Currículos y Evaluación (National Council for Curriculum and Assessment) pero fue el Ministerio de Educación y Ciencia quien se encargó después de su aplicación y evaluación. En estas circunstancias, es

muy difícil garantizar que se estén aplicando de manera regular los principios básicos del programa y se les conceda el valor que le corresponde en la fase de evaluación.

El *LCA* constituye un excelente ejemplo del carácter troceado de la reforma irlandesa de los programas académicos, puesto que se ha añadido al programa *Leaving Certificate* existente. Ironía del destino, como en todo lo relacionado con la educación en Irlanda, las mejores propuestas surgen de manera marginal (el *LCA* ilustra perfectamente la implantación de avances significativos tales como el planteamiento centrado en tareas, la reflexión, el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en actividades de investigación).

### Rigidez

Hannan y otros (1998,127) concluyen, en su análisis de lo que llaman "sobreeducación" en el mercado juvenil irlandés, que "una de las características más destacadas del sistema irlandés de enseñanza, a pesar de sus éxitos evidentes, es su carácter rígido... Gran parte de esta falta de flexibilidad se halla presente en los sectores curricular y de certificación, más que en la evolución de la enseñanza y de los cursos, en la oferta de dedicación parcial o los acuerdos sobre créditos acumulativos para combinar educación y formación. Esta rigidez se manifiesta igualmente en las normas de progresión y acceso a cursos posteriores de enseñanza, normas limitantes principalmente para quienes completan con éxito un ciclo del sistema de educación general, con poca base para especializaciones profesionales o técnicas".

### Categoría equiparable

El carácter "blindado" del *LCA* constituye un ejemplo más de rigidez. Aunque el mecanismo ofrezca varias ventajas, tal como especifican Gleeson y Granville (1996), el aislamiento que se deriva de él repercute sobre la categoría del programa y retrasa el paso hacia la enseñanza terciaria. Cabe deplorar esta situación, precisamente cuando existe una inquietud nacional enorme relativa a la proporción de los estudiantes de origen obrero que acceden al tercer nivel, y mientras se



permite la entrada a los programas superiores *Certificate* y *Diploma* a los que logran cinco títulos de transición en el *Established Leaving Certificate*.

Este blindaje debe entenderse teniendo en cuenta el contexto histórico de la educación irlandesa postprimaria. Es muy probable que, debido a las repercusiones del declive de la tasa de natalidad sobre el número de estudiantes en el ciclo adulto y al hecho de que haya más plazas disponibles en el tercer nivel, el *LCA* no permanezca "blindado" de manera indefinida. Hay otro problema también relacionado: los elevados índices de fracasos y abandonos en los cursos del tercer nivel a los que acceden aquellos estudiantes de peores resultados académicos. Esta inflexibilidad se refleja asimismo en el hecho de que el Ministerio de Educación y Ciencia se niegue a permitir que los estudiantes de *LCA* acumulen créditos durante un período superior a dos años y a que las instituciones impartan cursos con módulos diseñados por las escuelas.

### Educación en un "tercer lugar"

Uno de los aspectos más interesantes del *LCA* es que un programa que forma parte de la familia del *Leaving Certificate* y del que es responsable el Ministerio de Educación y Ciencia se esté aplicando en una serie de entornos externos a la escuela tales como *Youthreach*. McNamara (2000), perfectamente situado para comparar la escuela y entornos externos a la misma, llegó a la conclusión de que "no existe ninguna razón por la que no se pueda aplicar el *Leaving Certificate Applied* en lugares situados fuera de la escuela. La alegación según la cual es imprescindible tener profesores cualificados para aplicar con éxito este programa no resiste un examen minucioso... La escuela convencional es más eficiente que el *Youthreach* [exterior a la escuela] en lo referente a la organización del *Leaving Certificate Applied*... pero la gestión del programa de *Youthreach* es más flexible... En este último caso, el nivel de los profesores se aproxima más al de los estudiantes. Entonces, ¿qué sistema funciona mejor? Si se toma en consideración la gestión global del programa y los pormenores administrativos, el método de la escuela convencional es más adecuado. Sin embargo, puesto que el objetivo del

*Leaving Certificate Applied* es preparar a los jóvenes para la transición hacia la vida de adulto activo, opino que el planteamiento del *Youthreach* está mejor adaptado a las necesidades de los jóvenes".

## Conclusiones

Hord (1995) plantea cuatro fases de una reforma curricular:

- ☐ Preparar los componentes
- ☐ Preparar a las personas
- ☐ Preparar a las escuelas
- ☐ Preparar el sistema

Si se tiene en cuenta el carácter fragmentario de la reforma curricular irlandesa, no es sorprendente que se haya concentrado en "preparar los componentes" y, últimamente, en "preparar el sistema" mediante la introducción de un número inaudito de disposiciones legislativas. Se ha insistido poco en la preparación de los profesores, aunque hayan sido buenos los recursos destinados al desarrollo de carreras para ofertores del *LCA*. Hasta hace poco tiempo, se omitía totalmente el papel de las escuelas como componentes de una reforma con éxito (véase OCDE, 1991: Callan, 1998) y el trato a éstas en la aplicación del *LCA* deja mucho que desear.

El *LCA* representa un ejemplo más de "preparación de los componentes", ya que organiza el desarrollo de un programa "blindado" de formación para el empleo con vistas a evitar toda contaminación por parte del sacrosanto *Established Leaving Certificate*. Este planteamiento es perfectamente coherente con el énfasis irlandés en la metodología técnica y jurídica de los cambios, en detrimento de los aspectos culturales y pedagógicos. Desde este punto de vista, la reforma que ha introducido el *LCA* busca más bien un "equilibrio artificial" para responder a las exigencias económicas de índices de retención de alumnos más elevados, que suscitar una análisis crítico de nuestro sistema educativo "establecido". Por otra parte, son muchos los que consideran el *LCA* como un avance valioso, cuya estrecha relación con la amplia familia del *Leaving Certificate* le concede fuerte relevancia. Debido al recono-



cimiento oficial del que goza, ha sido elegido para ser expuesto en este Ágora, en lugar de otras alternativas más radicales que también existen en Irlanda. Ahora que el programa está reconocido, posee, como

el caballo de Troya, potencial para revolucionar desde dentro la política y la práctica irlandesa del currículo postprimario. Pero el autor de estas líneas...no está en vilo.

## Bibliografía

**Boldt, Scott** (1998) *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied* Dublin: Marino Institute of Education

**Callan, J** (1995), 'Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation'. En Coolahan, J Ed. *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy* Maynooth: Ministerio de Educación, páginas 92-117.

**Callan, J** (1998) *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture*, documento no publicado y leído en la conferencia ESHA.

**Carr, W and S Kemmis** (1986) *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research* Londres: Falmer.

**Clancy, P.** (1995) *Access to College: Patterns of Continuity and Change* HEA: Dublin.

**Clancy, P and J Wall** (2000) *Social Background of Higher Education Entrants* HEA: Dublin.

**Comisión de las Comunidades Europeas** (1989), *Europe in Figures*, Bruselas.

**Coolahan, John ed.** (1994), *Report on the National Education Convention*, Dublin: Secretaría de la Convención Nacional sobre Educación.

**CORI** (1998) *Inequality in Education – The Role of Assessment and Certification* Dublin: Comisión de Educación, Conferencia de Religiosos en Irlanda

**Cornbleth, C** (1990) *Curriculum in Context*. Londres: Falmer.

**Crooks, Tony** (1990), 'The Dublin Inner City Education Project', en McNamara, G, K. Williams y D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Dublin: Centro docente de Drumcondra, páginas 87-100.

**Ministerio de Educación** (1984), *The Ages of Learning*, Stationery Office, Dublin.

**Comisión Europea** (1994), *Crecimiento, competitividad y empleo*, Libro Blanco, Bruselas.

**DES/NCCA** (2000) *Leaving Certificate Applied, Programme Statement and Outline of Student Tasks* Dublin: Stationery Office.

**European Community** (1988), *Transition Education for the '90' - The Experience of the European Community Action Programme*, IFAPLAN, Bruselas.

**Fuller, Louise**, (1990), *An Ideological Critique of the Irish Post-Primary School Curriculum*, tesis no publicada, Universidad NUI de Maynooth.

**Gleeson, D y P Hodkinson** (1999), 'Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales' en Flude, M y Siemenski, S ed. *Education, Training and the Future of Work II* Londres: Routledge, páginas 158-176.

**Gleeson, Jim** (2000) *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership*, tesis no publicada, University of East Anglia.

**Gleeson, Jim** (1990), 'SPIRAL 2, the Shannon Initiatives' en McNamara, G, K. Williams y D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Centro docente de Drumcondra, Dublin, páginas 63-86.

**Gleeson, Jim** (1996), 'Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy', documento no publicado, leído en la Conferencia de Estudios Educativos de Irlanda, Galway.

**Gleeson, Jim** (1998), 'A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland' in Finlay, Ian, S. Niven and S. Young eds., *Changing Vocational Education and Training*, Routledge, Londres, páginas 41-69.

**Gleeson, Jim y Gary Granville**, (1996), *Curriculum Reform, Educational Planning and National Policy, The Case of the Leaving Certificate Applied*, Estudios sobre Educación en Irlanda, ESAI, páginas 113-132.

**Gleeson, Jim y John McCarthy** (1996), 'The recognition and certification of Transnational Training and Work Experience Placements under PETRA - an Irish Perspective', *International Journal of Vocational Education and Training*, Volume 4, Número 2, páginas 60-80.

**Granville, Gary** (1982), 'The work of the Early School Leavers Project', *Compass*, Volumen 11, No. 1.

**Grundy, S** (1987) *Curriculum: Product or Praxis* Londres: Falmer.

**Hannan, D. y otros**, (1995), 'Early Leavers from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom', *Diario Europeo de Educación*, Vol 30, No. 3, páginas 325-346.

**Hannan D y otros** (1998) *Trading Qualifications for Jobs* Dublin: ESRI.

**Hantrais, Linda** (1995), *Social Policy in the European Union*, Macmillan.

**Hord, S** (1995) *From Policy to Classroom Mandates: Beyond the Mandates*. En Carter, D and O'Neill, M eds. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Londres: Falmer, páginas 86-100.



**Ireland** (1987), Programme for National Recovery, Dublin: Stationery Office (Publicaciones del Estado).

**Ireland** (1991), Programme for Social and Economic Progress, Dublin: Stationery Office,

**Ireland** (1993), Programme for Competitiveness and Work, Dublin: Stationery Office.

**Ireland** (1994), Programme for National Development (1994-99), Stationery Office: Dublin.

**Ireland** (1995a), Charting our Education Future, Libro Blanco sobre Educación, Dublin: Stationery Office.

**Ireland** (1995b), Making Knowledge Work for Us, Report of the Science, Technology and Innovation Council, Dublin: Stationery Office.

**Ireland** (1996b), Partnership 2000 for Inclusion, Employment and Competitiveness, Dublin: Stationery Office.

**Ireland** (1996a), Science, Technology and Innovation, The White Paper, Dublin: Stationery Office.

**Ireland** (1997), White Paper, Human Resource Development, Dublin: Ministerio de Empresas, Comercio y Empleo, Stationery Office.

**Leonard, D** (1990), 'The Vocational Preparation and Training Programme' in McNamara, G, K. Williams and D. Herron ed., (1990) Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's, Dublin: Centro docente de Drumcondra, páginas 33-46.

**Lewis, Mary and Thomas Kellaghan** (1987), 'Vocationalism in Irish Second-Level Education', The Irish Journal of Education, Volumen xxi, páginas 5-35.

**Lynch, Kathleen**, (1989), The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, An Appraisal, Londres: Falmer.

**McGlynn, M** (1995) 'A principal's perspective on implementation' in Coolahan, J ed. Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy, Maynooth: Ministerio de Educación, páginas 65-75.

**McNamara, Ger** (2000) The LCA in two settings Unpublished research report, University of Limerick.

**McNiff, J and U Collins** (1994) A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland Bournemouth:Hyde.

**NCCA** (1998) Review of the Leaving Certificate Applied – Report on Programme Structure Dublin: NCCA

**NCCA/DES** (2000) Leaving Certificate Applied – Programme Statement and Outline of Student Tasks Dublin: DES

**NESC** (1993), Education and Training Policies for Economic and Social Development, Dublin.

**NESC** (1996), Strategy into the 21st Century, Conclusions and Recommendations, Dublin.

**O'Connor, Torlach** (1998), 'The Impact of the European Social Fund on the Development of Initial Vocational Education and Training in Ireland' in Trant A, Ó Donnabháin D y otros, The Future of the Curriculum Dublin:CDVEC, páginas 57-76.

**Ó Donnabháin, D** (1999) Reconciling Liberal and Vocational Education Dublin: Curriculum Development Unit

**O'Donnell, Rory and Damian Thomas** (1998), 'Partnership and Policy-Making', en Healy, Sean and Brigid Reynolds ed. Social Policy in Ireland, Principles, Practice and Problems, Dublin: Oak Tree Press, pp. 117-146.

**O'Sullivan, Denis** (1992) 'Cultural strangers and Educational Change: The OECD Report Investment in Education and Irish Education Policy' Journal of Education Policy Volumen 7, No. 5, 445-469.

**O'Sullivan, Denis** (1989), 'The Ideational Base of Irish Educational Policy', in Mulcahy, D y D O'Sullivan, Irish Education Policy, Dublin:IPA, pp. 219-269.

**OCDE** (1984), Improving Youth Employment Opportunities: Policies for Ireland and Portugal, París.

**OCDE** (1991), Review of National Policies: Ireland, París.

**OCDE** (1995), Economic Surveys - Ireland, París.

**Oficina de Publicaciones Oficiales de la UE** (1995), The Information Society, Bruselas.

**Paris, David C.**, (1995), Ideology and Educational Reform, Boulder, Colorado: Westview,

**Stokes, Dermot and Elizabeth Watters**, (1997), Ireland: Vocational Education and Training: A Guide, Leonardo Da Vinci, Dublin: Léargas.

## Europa internacional

### Información y estudios comparativos

#### **Assessing the supply and demand for scientists and technologists in Europe / R Pearson [et al.].**

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 208 pp.  
(Report, 377)

ISBN 1 85184 306 X

Grantham Book Services Ltd,  
Isaac Newton Way,  
Alma Park Industrial Estate,  
UK-Grantham NG31 9SD,  
tel.: (44-1476) 541080,  
fax: (44-1476) 541061

Este informe, fundamentado en un estudio efectuado para la Dirección General de Investigaciones de la Comisión Europea, reexamina los datos disponibles sobre la oferta y la demanda de científicos y especialistas tecnológicos profesionales en Europa. Se asume desde el principio que se trata de una tarea difícil, considerando el rápido ritmo de evolución, las divergencias entre profesiones, países y respectivos mercados de trabajo, y los vacíos que aparecen en las fuentes de datos actualmente existentes. El panorama resulta además confuso debido a la fuerte difusión de algunos estudios específicos, por ejemplo sobre la demanda de capacidades TICs, basados en investigaciones deficientes y motivados quizás por objetivos publicitarios o intereses de consorcio para que los estados destinen más recursos a la formación. Así pues, un objetivo subsidiario de este informe es explorar posibilidades y eventuales mejoras de las fuentes de datos que permitan perfeccionar el proceso de decisión política en este retador ámbito.

#### **Managing quality in higher education: an international perspective on**

institutional assessment and change / John Brennan y Tarla Shah.

Londres: Open University Press,  
2000, 166 pp.

ISBN 0-335-20673-5

Muchos países del planeta han instaurado recientemente nuevos mecanismos de evaluación y gestión de la calidad para sus sistemas de enseñanza superior. Estos mecanismos despiertan tanto entusiasmo como sarcasmo, en proporción aproximadamente equivalente. Los entusiastas aseguran toda una serie de ventajas para las instituciones de la enseñanza superior y para quienes trabajan y estudian en éstas. Los sarcásticos critican la futilidad de las reformas en el mejor de los casos, y vaticinan graves daños para la institución académica en el peor. Hasta hoy, ninguna de ambas corrientes de opinión disponía de una fuerte base empírica en que apoyar su respectivo juicio; esta obra supone la primera contribución importante para colmar esta laguna. Documenta una serie de estudios de caso sobre gestión y evaluación de la calidad, elaborados por 29 instituciones y siete agencias nacionales de la calidad de un total de 17 países; también recoge otras investigaciones relevantes. La obra no plantea un panorama simplista: sugiere más bien que la gestión de la calidad puede conllevar ventajas o inconvenientes, en función sobre todo de cómo se efectúe ésta, en qué contexto y con qué sentido. Los autores argumentan que la gestión de la calidad tiene tanto que ver con la calidad como con la autoridad, los valores y la transformación de los sistemas, y que por ello suele ser con frecuencia un motivo de controversia y de conflicto, de lo que resulta su importancia. Esta obra se fundamenta en un proyecto apoyado por el programa de gestión institucional de la enseñanza superior (IMHE) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, dirigido por John Brennan y apoyado por la Comisión Europea, y se trata de una copublicación con la OCDE. Es una lectura esencial para directivos y gestores de universidades, catedráticos y responsables políticos, profesionales e investigadores en el ámbito de la política y la práctica de la enseñanza superior.

### Selección de lecturas

*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.*



## Unión Europea: políticas, programas, participantes

### **A European Perspective in the fight against racism and xenophobia.**

International Conference YOUTH for Tolerance and Democracy. Berlín. 2001. Bruselas: Comisión Europea-Dirección General de Educación y Cultura, 2002, 12 pp.

*Comisión Europea – Dirección General de Educación y Cultura, Rue de la Loi 200/Wetstraat 200, B-1049 Bruselas, Tel.: (32-2) 2991111, URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

La idea de esta conferencia tiene su origen en una iniciativa alemana planteada en el consejo sobre el programa Youth de la UE, celebrado en noviembre de 2000, que cosechó mayor impulso con una conversación celebrada entre la Dra. Christine Bergmann, ministra federal alemana para la familia, personas de edad, mujeres y jóvenes, y la Comisaria de la UE para educación y cultura, Viviane Reding. El objetivo principal consistía en incorporar las ideas y actividades de los jóvenes al combate contra el racismo y la xenofobia en Europa. Conforme a dicho objetivo, la conferencia intentaba dar a los jóvenes europeos la oportunidad de intercambiar experiencias en la lucha contra el racismo y la xenofobia, y ofrecer a la vez una plataforma de debate con políticos y especialistas. La intención era elaborar recomendaciones para una política europea de combate al racismo y la xenofobia, que pudieran presentarse directamente a los políticos e influieran sobre el análisis actual a escala europea.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002\\_0002\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0002_en.pdf)*

### **Analysing and anticipating change to support socio-economic progress: four year programme 2001-2004.**

Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo - EFILWC

Observatorio Europeo de las Relaciones Industriales- EIRO

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 120 pp.

ISBN 92-897-0058-0

Nº de catálogo: TI-36-01-370-EN-C

*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 anual incluye el programa cuatrienal en curso. El séptimo programa cuatrienal de trabajo de la Fundación apuesta tanto por la continuidad, desarrollando los conocimientos generados en los últimos 25 años, como por la innovación, explorando nuevos temas emergentes y tematizando los cambios sociales y el reto permanente para mejorar las condiciones de vida y de trabajo.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001\\_0001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001_0001_en.pdf)*

### **Directrices para el desarrollo curricular: nuevos currículos de TIC para el siglo XXI: el diseño de la educación del mañana.**

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional - CEDEFOP

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, VI, 47 pp.

(Career Space – Capacidades futuras para el mundo del mañana)

ISBN 92-896-0072-1 - ES

Nº de catálogo: TI-39-01-966-ES-C

*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/>*

Esta obra expone las directrices desarrolladas por el grupo de trabajo y aprobadas por las empresas de tecnologías de información y comunicación (TIC) participantes en el proyecto. Describe la evolución de la industria TIC y la historia de los currículos TIC en las universidades. Se plantea la necesidad de cambios radicales, considerando la rápida evolución de la tecnología en este sector de veloz ritmo y la cambiante naturaleza de los empleos que aparecen en la industria correspondiente. El informe ofrece recomendaciones para áreas temáticas en nuevos currículos de TIC que abarquen la diversidad de capacidades profesionales





requeridas. Estas directrices para el desarrollo curricular intentan contribuir al desarrollo de cursos que integren toda la gama de necesidades apreciadas en campos particulares.

**Definition of indicators for a European quality in VET strategy / Pr. Dr. Erwin Seyfriedn.**

Foro Europeo sobre la calidad en la formación profesional. Bruselas. 2001  
Salónica: CEDEFOP, 2001, 8 pp.  
*CEDEFOP,*  
*P.O. Box 22427 - Finikas*  
*GR-55102 Salónica,*  
*tel.: (30-31) 490111,*  
*fax: (30-31) 490102,*  
*correo electrónico: info@cedefop.eu.int,*  
*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

La definición de indicadores comunes de la calidad en el ámbito de la formación profesional inicial y continua constituye una de las principales áreas de cooperación entre la Comisión y los Estados Miembros. Este Foro podría servir de catalizador para esta cooperación, estimulando y apoyando el surgimiento de indicadores convenientes utilizables a escala europea en cada uno de los Estados Miembros.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0010\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0010_en.doc)*

**E-quality in vocational training: a handbook / Helga Foster, Katrin Gutschow.** Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB  
Berlín: BIBB, 1999, 80 pp.  
ISBN 3-88555-664-2

El proyecto QUASAR -un proyecto internacional coordinado por el BIBB en el contexto del programa de FP Leonardo da Vinci- se creó con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación profesional, mediante el desarrollo de estándares de calidad. Los resultados se centran en la integración de criterios de calidad dentro de un sistema de gestión de la calidad como proceso. Para garantizar un mecanismo amplio y multinacional en la elaboración de criterios para la calidad, cada uno de los países participantes estableció redes regionales compuestas por organismos formativos, agen-

cias de desarrollo regional, instituciones de consulta e investigación y empresas. Las redes ayudaron a desarrollar y evaluar a escala nacional los resultados del proyecto, comprobando y revisando para ello los instrumentos elaborados. Los resultados del proyecto se han publicado en un manual sobre calidad de la formación profesional electrónica. Este manual desarrolla los siguientes puntos: criterios para investigar instituciones y cursos formativos, destinados a potenciales clientes y asistentes; criterios de calidad para la formación profesional continua de mujeres, que describen las condiciones que deben cumplir las instituciones formativas para impartir una FP que se corresponda con las necesidades de los alumnos y del mercado de trabajo; una lista de comprobación para formadores, que muestra las funciones del docente dentro de la gestión de la calidad; un cuestionario de autoevaluación, que deben usar las instituciones formativas para comprobar la situación actual que ocupan antes de emprender cualquier iniciativa; sugerencias para implantar un sistema de gestión de la calidad conforme a estos criterios QUASAR.

**Gender, employment and working time preferences in Europe / Colette Fagan [et al.].**

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 117 pp.  
ISBN 92-897-0112-9  
Nº de catálogo: TJ-39-01-667-EN-C  
*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 examina la función determinante que desempeña el sexo de una persona en su participación en el mercado de trabajo. Muestra que las preferencias de empleo de hombres y mujeres se encuentran relacionadas con el tipo de empleo que efectúan y con sus circunstancias domésticas, y compara los deseos de quienes disponen actualmente de un empleo con los de aquellos que lo buscan.



### **Greater transparency and quality in vocational training / Johannes Sauer.**

Foro Europeo sobre Calidad de Formación Profesional. Bruselas. 2001  
Salónica: CEDEFOP, 2001, 6 pp.  
CEDEFOP,  
P.O. Box 22427 - Finikas  
GR-55102 Salónica,  
tel.: (30-31) 490111, fax: (30-31) 490102,  
correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),  
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

El objetivo del debate actual sobre mejora de la calidad en la enseñanza profesional debe ser asegurar la consecución de una calidad máxima y de una protección al consumidor en la FP, mediante una reglamentación que establezca un sistema de garantía de la calidad. Para ello, ante todo, es necesario definir el marco en el que se inserta dicho objetivo.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0006\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0006_en.doc)

### **High level task force on skills and mobility: final report.**

Comisión Europea, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales  
Bruselas: Comisión Europea – Empleo y Asuntos Sociales, 2001, 28 pp.  
Comisión Europea, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales,  
Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,  
B-1049 Bruselas,  
tel.: (32-2) 2991111,  
URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment\\_social\\_affairs](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs)

La *Task Force* sobre Capacidades Profesionales y Movilidad ha fundamentado su trabajo en tres principios esenciales: en primer lugar, la libre circulación dentro del mercado único europeo, objetivo esencial de la Unión Europea que reclama eliminar obstáculos; en segundo término, el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento constituye un determinante esencial de la competitividad y el crecimiento en una economía global, y por ello es necesario consolidar políticas que fomenten la capacitación profesional en Europa; tercero, tanto la libre circulación de trabajadores como la consecución de una sociedad basada en el conocimiento serán premisas clave para lograr el objetivo del pleno empleo para Europa, fijado por el Consejo Europeo de Lisboa en la primavera de 2000.

### **ICT@Europe.edu: Information and Communication Technology in European Education Systems.**

Red de Información sobre la Educación en Europa - EURYDICE; Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura;  
Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 186 p.

Esta publicación de la red EURYDICE describe los avances en la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a los sistemas educativos nacionales. Una encuesta efectuada en 30 países distintos registra la incorporación de TICs a los sistemas educativos en todos sus niveles, incluyendo la formación inicial y en el trabajo de los maestros. El informe intenta a continuación responder a algunas cuestiones sobre objetivos y estrategias básicas para las políticas de incorporación de TICs a la educación, sobre medidas específicas adoptadas, diversos mecanismos que reparten la responsabilidad sobre TICs en la educación entre diversas escalas administrativas, etcétera.

[www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf](http://www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf)

### **Open and distance learning and the professionalisation of trainers / Mara Brugia [et al.].**

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, VI, 70 pp.  
(Cedefop Reference, 21)  
(TTnet Dossier, 4)  
ISBN 92-896-0055-1-EN  
ISSN 1608-7089-EN  
Nº de catálogo: TI-38-01-407-EN-C  
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](mailto:info.info@opoce.cec.be),  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Los *dossiers TTnet* aspiran a ofrecer a los protagonistas que trabajan en los diferentes ámbitos de la formación de formadores -responsables políticos, centros de investigación y documentación, organismos profesionales de formadores- los resultados de los diferentes trabajos de la red *TTnet*, y contribuyen con ello al debate comunitario sobre la formación de



formadores. El *dossier TTnet* nº 4 presenta los resultados de un seminario específico sobre "Formación abierta y a distancia y profesionalización de docentes y formadores", y compendia una serie de intervenciones temáticas que sitúan la cuestión bajo diferentes perspectivas: efectos de los métodos formativos que usan TICs sobre las competencias de los formadores; especificidades de la ingeniería formativa y la ingeniería pedagógica; cuestiones claves para formadores en el ámbito comunitario. Los resultados de estos debates servirán como punto de partida para un trabajo más detallado que elaborará la red *TTnet* durante el periodo 2001 – 2002 sobre este mismo tema, en el marco de su cooperación con la Comisión Europea en el contexto de la iniciativa *e-Learning*.

#### **La calidad de los servicios sociales públicos / Jane Pillinger.**

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 138 pp.  
ISBN 92-897-0066-1-EN  
Nº de catálogo TI-36-01-378-ES-C  
*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 de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo documenta y valora las evoluciones fundamentales a escala europea en los servicios sociales de carácter público. Examina la mejora en los servicios orientados a grupos destinatarios con necesidades típicamente múltiples: adultos con enfermedades mentales; adultos con discapacidad formativa; personas mayores dependientes; jóvenes en paro de larga duración. El informe analiza los efectos que han surtido algunas iniciativas destinadas a mejorar tanto la calidad del servicio al cliente como las condiciones de trabajo del personal respectivo. Presenta también estrategias para el futuro.

#### **Quality measures in VET systems' governance / Finn Christensen.**

Foro Europeo sobre la Calidad de la Formación Profesional. Bruselas. 2001  
Salónica: CEDEFOP, 2001, 10 pp.  
*CEDEFOP,*  
*P.O. Box 22427 - Finikas*  
*GR-55102 Salónica,*  
*tel.: (30-31) 490111, fax: (30-31) 490102,*  
*correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),*  
*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

Esta contribución intenta integrar el tema de la calidad como factor para el gobierno de sistemas educativos y formativos, y ofrecer al Foro Europeo una oportunidad para responder tanto a la descripción general que presenta como a los problemas más específicos en cada uno de los ámbitos individuales: el gobierno de los sistemas como tarea de regulación y gestión; aspectos financieros para implantar procedimientos de evaluación de la calidad; control, inspección, medidas internas y externas; certificación, transparencia y flexibilidad; funciones de los diversos protagonistas; motivos actuales que justifican la calidad y las medidas de mejora de la misma; análisis de un sistema de FP.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0009\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0009_en.doc)*

#### **Quality tools for VET systems & organisations / Wouter Van den Berghe.**

Foro Europeo sobre la Calidad de la Formación Profesional. Bruselas. 2001  
Salónica: CEDEFOP, 2001, 7 pp.  
*CEDEFOP,*  
*P.O. Box 22427 - Finikas*  
*GR-55102 Salónica,*  
*tel.: (30-31) 490111,*  
*fax: (30-31) 490102,*  
*correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),*  
*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

La presente publicación aspira a estimular el debate dentro del Foro Europeo sobre las herramientas para el control de la calidad, y a orientar en particular la labor que debe emprenderse en los próximos dos años. Buena parte del texto se dedica al análisis en detalle de los temas enumerados. Incluye propuestas para una posible división y clasificación de las herramientas para la calidad, lo que permitirá al Foro precisar más el tipo de herramientas a las que debe darse prioridad.



[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0012\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0012_en.doc)

**Third european survey on working conditions 2000 / Pascal Paoli y Damien Merllié.**

Paoli, Pascal; Merllié, Damien  
Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 72 pp.  
ISBN 92-897-0130-7  
Nº de catálogo TJ-39-01-764-EN-C  
EUR-OP,  
2 rue Mercier,  
L-2985 Luxemburgo,  
o en las oficinas nacionales de venta,  
tel.: (352-29) 2942118,  
fax: (352-29) 2942709,  
correo electrónico:  
info.info@opoce.cec.be,  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Este informe elaborado por la Fundación Europea de las Condiciones de Vida y de Trabajo compila los principales resultados de la Tercera encuesta europea sobre las condiciones de trabajo. La encuesta se llevó a cabo simultáneamente en los quince Estados Miembros de la Unión Europea, en marzo de 2000. Estas encuestas intentan reflejar la situación de las condiciones de trabajo en la Unión Europea y reseñar la naturaleza y el contenido de las transformaciones que afectan a la mano de obra y a la calidad del trabajo.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001\\_0008\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001_0008_en.pdf)

**Types of examination and certifications arrangements / Pascale de Rozario.**

Foro Europeo sobre la Calidad de la Formación Profesional. Bruselas. 2001

Salónica: CEDEFOP, 2001, 23 pp.

CEDEFOP,

P.O. Box 22427 - Finikas

GR-55102 Salónica,

tel.: (30-31) 490111,

fax: (30-31) 490102,

correo electrónico: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

La calidad de certificados, títulos y procedimientos de examen en FP se ha descrito como uno de los factores que permiten mejorar el control de la calidad general de los procesos formativos y los efectos de la FP, para conseguir una mejor empleabilidad y movilidad profesional de un sector a otro y un mayor acceso a otros mecanismos formativos (dentro de una política global europea de la formación permanente). En lo referente a certificados y títulos, el Foro Europeo integra también los resultados del trabajo del Foro UE sobre "Transparencia de cualificaciones".

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0020\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0020_en.doc)



## De los Estados Miembros

### **A** Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005 / Gudrun Biffl.

[El futuro del panorama austríaco de profesiones y cualificaciones hasta 2005]

**Biffl, Gudrun**

Viena: AMS Österreich, 2001, 96 pp.

AMS Report, 20 (2001)

AMS Österreich, Treustraße 35-43, PF

64, A-1203 Viena, tel.: (43-1) 33178-0,

fax: (43-1) 33178-DW, correo

electrónico:

ams.oesterreich@001.ams.or.at, URL:

http://www.ams.or.at/

Informe sobre el futuro de las profesiones y cualificaciones en Austria. Incluye un análisis comparativo entre Austria y los Estados Unidos.

Compendio: el Instituto Austriaco de Investigación Económica (WISO) elaboró en el segundo semestre de 2000, a petición del Departamento Federal del Ministerio de Trabajo de Austria, un análisis y un pronóstico del panorama austríaco de profesiones y cualificaciones hasta 2005, que refleja la evolución profesional tanto de asalariados como de autónomos en los diversos ámbitos y diferentes sectores, grupos industriales, familias profesionales y niveles formativos.

po académico y un grupo de referencia designado por el Consejo de Ministros escandinavos. El objetivo de este proyecto NOMAD (*Nordic Model of Adult Education* - Modelo escandinavo de educación de adultos) era elaborar un Informe escandinavo comparativo sobre participación de adultos en enseñanza y formación, incluyendo la enseñanza superior. El informe analizó datos empíricos extraídos de los estudios de la OCDE con el fin de examinar la calidad, la justificación y la eficacia de la enseñanza y formación de adultos en Escandinavia. El proyecto se restringió a comparar las características individuales de evolución en la asistencia de adultos a la enseñanza y formación, entre los países escandinavos individuales y entre éstos y algunos países de la OCDE seleccionados. NOMAD es el primer proyecto escandinavo que reúne datos comparables de esta naturaleza y posibilita juzgar si existe un auténtico "modelo escandinavo" de educación y formación de adultos. Estos países despiertan un gran interés en el contexto de los estudios OCDE. Tanto la materia como la metodología empleadas suponen nuevos puntos de arranque para la investigación escandinava, y es de esperar que sirvan como base para otros estudios de naturaleza similar.

### **DK** Curious minds: nordic adult education compared / editado por Albert Tuijnman y Zenia Hellström.

Consejo de Ministros escandinavos

Copenhague: Consejo de Ministros escandinavos, 2001, 196 pp.

NORD, 9 (2001)

ISBN 92-893-0613-0

ISSN 0903-7004

En diciembre de 1999, la Comisión Escandinava de Altos Funcionarios de Educación e Investigación decidió encargar un Informe escandinavo detallado sobre participación de adultos en la enseñanza y la formación, a partir de las encuestas sobre alfabetización de la OCDE, IALS y SIALS. Llevaron a cabo esta labor un gru-

### **D** Berufsbildungsbericht: 2001 [Informe sobre la formación profesional: 2001]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - BMBF

Bonn: BMBF, 2001, 714 pp.

BMBF, Heinemannstr. 2,

D-53175 Bonn-Bad Godesberg,

tel.: (49-228) 57-0,

fax: (49-228) 57-3601,

correo electrónico:

information@bmbf.bund400.de,

URL: http://www.bmbf.de

*Nota: Disponible también como CD-ROM*

El informe 2001 sobre la formación profesional contiene datos e informaciones sobre la FP, el mercado formativo y la política de FP en la República Federal de



Alemania. Describe el mercado formativo en el año 2000, las iniciativas para incrementar la oferta y el plan de emergencia del gobierno alemán para reducir el paro juvenil. El informe analiza también temas referentes a la modernización de la formación.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001\\_0003\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001_0003_de.pdf)

**Qualifizieren für Europa: zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung / Uta Langner.**

**[Formación para Europa: la enseñanza de idiomas extranjeros dentro de la formación comercial]**

Colonia: Botermann und Botermann Verlag, 2000, 323 pp.

ISBN 3-88105-200-3

La creciente "europeización" de la economía provoca una mayor demanda de formación en lenguas extranjeras en la formación profesional y la formación continua. Por ello, el objetivo prioritario del autor es elaborar recomendaciones para integrar currículos de idiomas extranjeros en la formación de profesionales del comercio. Partiendo de una encuesta cualitativa a profesores, el autor detecta los problemas didácticos que comporta el diseño curricular, entre ellos el de enseñar gramática, competencias interculturales y aspectos específicos del lenguaje comercial. Se analizan estos problemas con la ayuda de experiencias interdisciplinarias. A partir de su análisis, el autor ofrece por último recomendaciones para el diseño curricular de la enseñanza de idiomas para profesiones comerciales.

**Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 1: europäische Bildungsdynamik und Trends / Editado por Klaus Schleicher y Peter J. Weber. [Historia de la enseñanza en Europa 1970-2000: volumen 1: dinámicas y tendencias de la formación europea.]**

Europäische Bildungsdynamik und Trends.  
Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.  
Münster: Waxmann Verlag, 2000, 515 pp.  
(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 1)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 4)  
ISBN 3-89325-835-3; ISSN 1434-3762;

La formación *de* Europa y la formación *en* Europa son dos dimensiones estrechamente relacionadas. Dejando aparte algunos aspectos generales de carácter internacional, las ideas sobre Europa y la enseñanza europea presentan variaciones históricas, culturales y nacionales en nuestro continente. Este resumen de la dinámica de la educación en Europa y sus respectivas evoluciones nacionales elabora un panorama sistemático y lógico de las tendencias europeas. Las comparaciones históricas nacionales muestran que pueden existir diferentes contextos dentro de Europa y a la vez surgir sin embargo tendencias de reforma similares. Las diversas contribuciones examinan: objetivos y potenciales de las políticas educativas, perspectivas y resultados de la investigación en el ámbito, características idénticas o divergentes de organizaciones educativas, principios y conformidad pública con la política, y transformación en los valores.

**Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: volumen 2: Entwicklungsprofile / editado por Klaus Schleicher y Peter J. Weber.**

Nationale Entwicklungsprofile.  
Münster: Waxmann Verlag, 2000, 399 p.  
(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 2)  
(Umwelt, Bildung, Forschung, 5)  
ISBN 3-89325-843-4

Los autores describen las reformas educativas efectuadas en diferentes países, en el contexto de las respectivas tradiciones nacionales y los desafíos europeos. Esta publicación muestra el grado de dinámica propia que presentan por un lado los sistemas educativos nacionales, pero también la tendencia de todas las reformas a converger en razón de la integración europea y la competitividad en la educación. Demuestra las razones por las que el retraso en la evolución democrática y la modernización de España y Portugal han conducido finalmente a una dinámica educativa de mayor ritmo en estos países. Los autores exponen también la diferenciación regional debida a presiones económicas y sociales en los sistemas educativos centralizados de Francia e Italia, y observan además los esfuerzos de Alemania y Francia para impulsar redes de coordinación nacionales. El volu-



men se cierra con un análisis del sistema educativo escandinavo, tras la adhesión de estos países a la UE, y de los requisitos que los países de la Europa Central candidatos al ingreso deberán cumplir en la organización de sus sistemas educativos, tanto a escala nacional como para adaptarse a las normativas europeas.

**F 78 actions pour la voie des métiers professionnelle / Ministère de l'éducation nationale, Ministère délégué à l'Enseignement professionnel.**

París: Ministère de l'éducation nationale, 2002, paginación diversa

*Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie,*  
110, rue de Grenelle,

F-75357 Paris cedex 07,

URL: <http://www.education.gouv.fr>

Este informe de balance es el cuarto que publica el Ministerio de la Enseñanza Profesional con el objetivo de reflejar misiones cumplidas. Intenta además contribuir a la motivación de todos los protagonistas del ámbito profesional, calibrando el fruto de sus esfuerzos para la renovación profunda y tranquila de este sector educativo. Las 78 intervenciones que se describen reflejan la tendencia global de la labor efectuada. Estas iniciativas no serían nada sin los protagonistas de la Educación Nacional francesa, que las aplican en su trabajo cotidiano y que además incluyen comentarios que amplían el alcance y más aún el sentido de la iniciativa. Esta obra se ofrece como referencia; en virtud de ello, contribuye al debate permanente que la escuela debe suscitar para ser plena propiedad de los ciudadanos. Porque la escuela no se pertenece a sí misma: pertenece a la Nación, quien fija sus objetivos y le confía la preparación concreta de su propio futuro.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002\\_0001.htm](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm)

**I Il sistema di formazione professionale in Italia / Giorgio Allulli [et al.].**

2ª ed.

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 158 pp.  
(Monografía Cedefop, 7010)

ISBN 92-828-7371-4-IT

Nº de catálogo: HX-22-99-822-IT-C

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](mailto:info.info@opoce.cec.be),  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Este volumen de la serie monográfica intenta describir la formación profesional inicial y continua en Italia. Por lo que respecta a la FP inicial, ello implica recopilar una oferta que en algunos casos es responsabilidad del Ministerio de Educación y en otros del Ministerio de Trabajo o de Asuntos Sociales. En cuanto a la FP continua, es necesario describir la oferta que preparan para asalariados y parados toda una serie de organismos y ministerios estatales, organizaciones privadas y agentes sociales. Estructura del informe: informaciones básicas, breve descripción del sistema educativo italiano y de su evolución, sistema de la formación profesional, contexto reglamentario y financiero, aspectos cualitativos, tendencias y perspectivas.

<http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/monograf/7010it/7010it.html>

**ICE Advantage for the future 2001-2003: project plan of the Ministry of Education, Science and Culture for e-learning.**

Reikiavik: Menntamalaraduneytid, 200, sin paginación.

Este plan proyectado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura dispone el uso de la tecnología de la información en beneficio de la enseñanza. El texto plantea el concepto de la educación distribuida. Internet desempeñará la función esencial de capacitar a los alumnos para iniciar estudios simultáneos en varias escuelas y configurar su currículo conforme a sus propias necesidades. El proyecto se divide en cuatro partes: enseñar y aprender, materiales educativos, equipamiento y portales educativos. La última parte incluye los siguientes temas: portales educativos; orientación curricular de los portales; un nuevo sistema para todas las bibliotecas escolares; catalogación por metadatos de contenidos educativos, y



nuevo sistema de información para las escuelas de la secundaria superior. El "portal educativo" es un espacio Web que se fundamentará en un banco de datos con contenidos educativos catalogados y posibilidades de búsqueda adaptadas a las necesidades del usuario. Ofrecerá a maestros y alumnos la posibilidad de consultar temas relacionados con sus respectivos objetivos curriculares.

### **IRL Learning for life: white Paper on Adult Education, an analysis / Conference of Religious of Ireland Education Commission**

Comisión educativa de la Conferencia Religiosa de Irlanda (CORI),  
Dublín: CORI, 2001, 47 pp.  
ISBN 1-872335-55-1  
CORI,  
Milltown Park,  
IRL-Dublín 6,  
tel.: (353-1) 2698220,  
fax: (353-1) 2698887,  
correo electrónico: [education@cori.ie](mailto:education@cori.ie)

Los criterios de la CORI sobre educación de adultos, previamente expuestos en su publicación *Social transformation and lifelong learning* (Cambio social y formación permanente) forman la base para este análisis del Libro Blanco irlandés. La sección principal del texto, en forma de cuadro, compara las cuestiones principales incluidas en el Libro Blanco con las recomendaciones de la CORI. Los ámbitos examinados incluyen: alfabetización, segunda oportunidad educativa, enseñanza en comunidad, formación de contexto laboral, asesoramiento y orientación, acreditación y certificación, estructuras, financiación y realización. En sus observaciones finales, la CORI saluda la publicación del Libro Blanco como instrumento que ofrece un marco excelente para el desarrollo de la educación de adultos y la enseñanza en comunidad, pero a la vez advierte la falta de estrategias de realización para muchas de las recomendaciones que incluye.

### **Leonardo da Vinci Ireland compendium 1995-2000: the european dimension in vocational education and training / editado por Elizabeth Watters**

Dublín: Leonardo da Vinci Ireland,

[2001], 257 pp.

Leonardo da Vinci Ireland,  
189-193 Parnell Street,  
IRL-Dublín 1,  
tel.: (353-1) 8731611,  
fax: (353-1) 8731611,  
correo electrónico: [leonardo@leargas.ie](mailto:leonardo@leargas.ie),  
URL: <http://www.leonardo-ireland.com>  
Nota: la dirección Web [www.leonardo-ireland.com](http://www.leonardo-ireland.com) ofrece una enumeración completa de los proyectos dirigidos por Irlanda.

Este compendio enumera toda la gama de proyectos emprendidos dentro del programa Leonardo en Irlanda entre 1995 y 2000. Se describen setenta y dos proyectos piloto de colocaciones, intercambios, encuestas o análisis. El texto describe a grandes rasgos en su introducción el programa, el funcionamiento de la Unidad Nacional de Coordinación (NCU) e incluye informaciones estadísticas. También ofrece una relación útil de publicaciones y materiales elaborados por la NCU. Las siguientes secciones informan detenidamente de cada uno de los proyectos: sector, grupo destinatario, productos, direcciones de contacto y descripción del proyecto concreto. Se presenta además un índice de proyectos elaborado en función del tipo de organización promotora, tema y países asociados. La publicación presenta un formato de hojas separadas, que permite la inclusión de informaciones sobre proyectos aún en curso.

### **National training fund act, 2000 / Gobierno de Irlanda**

Dublín: Stationery Office, 2001, 10 pp.  
Government Publications,  
Postal Trade Section,  
4-5 Harcourt Road,  
IRL-Dublín 2,  
tel.: (353-1) 6613111,  
fax: (353-1) 4752760

Esta Ley fija las condiciones para imponer una nueva tasa formativa a los empresarios, sustituyendo con ello a los antiguos Programas de Aprendizaje y Tasas. El mecanismo de financiación que la ley instaura se destinará a apoyar iniciativas de formación dentro de programas sectoriales o específicos de empresas, aprendizajes y formaciones internas, y programas formativos de fomento al empleo de parados.





## **NL** Learning without constraint: a foresight study on education and research in 2010 / Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - OCenW

's-Gravenhage: Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001, 87 pp.  
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,*  
*Europaweg 4,*  
*Postbus 25000,*  
*NL-2700 LZ Zoetermeer,*  
*tel.: (31-79) 3232323,*  
*fax: (31-79) 3232320,*  
*URL: <http://www.minocw.nl>*

Para garantizar y consolidar la calidad, la diversidad y la accesibilidad de la educación, será esencial continuar innovando y efectuando inversiones en ella. Algunas de las medidas a este fin son: una rápida detección de niños con riesgo, nuevos cursos de formación profesional, y una mayor adaptación y flexibilidad de la enseñanza superior. El año pasado, el gobierno holandés decidió estudiar opciones políticas a largo plazo para la educación. El ministro de educación Hermans y el Secretario de Estado Adelmund han presentado sus respectivas opciones y alternativas en el estudio de investigación y previsión educativa "Formación ilimitada". Con ayuda de este texto, el gobierno espera impulsar el debate social de suerte que el siguiente equipo gubernamental pueda adoptar las correspondientes decisiones políticas. El gobierno sugiere además medidas de efectos positivos para actualizar la educación y la investigación. A fin de mejorar la calidad y adaptabilidad de la enseñanza, se aspira a crear un mayor margen de autonomía en las escuelas, y para alcanzarlo se hace necesario invertir más en los recursos humanos de éstas. Además, todas las escuelas deben poseer buenos equipamientos y locales, lo que permitirá crear una base equitativa. La reducción de currículos obligatorios dará a las escuelas un margen mayor para desarrollar sus propios perfiles de formación de alumnos. Con todo, aún no se ha definido hasta dónde debe llegar la autonomía escolar. En última instancia, el gobierno podría por ejemplo restringirse a exigir requisitos mínimos en lengua y matemáticas. Algunos miembros del gobierno han planteado la posibilidad de modificar la oferta para alumnos con necesidades especiales y los

programas contra desventajas educativas, en la actualidad bastante fragmentarios.

## **NO** The Leonardo da Vinci Programme in Norway: implementation, outputs and impact: report 2000 / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet - KUF

Oslo: KUF, 2000, 80 pp.  
 KUF, P.O. Box 8119 Dep., N-0131 Oslo

El objetivo general de este documento es informar sobre la aplicación y efectos del programa Leonardo da Vinci sobre los sistemas y mecanismos de FP existentes en Noruega como parte integrante de la Comunidad Europea. Los objetivos específicos eran evaluar el programa conforme a los siguientes criterios: ¿ha conseguido el programa hacer realidad lo esperado, en cuanto a organización, administración y operación?; ¿qué ha logrado el programa en Noruega respecto a sus objetivos generales, específicos y operativos?; ¿qué efectos ha tenido la participación noruega sobre los sistemas y mecanismos formativos del país?; ¿qué enseñanzas permite extraer el Leonardo da Vinci I para la próxima generación de este programa?.

## **P** Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas 2000/2002.

/ Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional - DETEFP & Ministério do Trabalho e da Solidariedade - MTS

Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, 2000, 178 pp.

(Estatísticas)

ISBN 972-704-199-X

ISSN 0873-5352

CIDES,

*Praça de Londres 2-2º,*

*P-1049-056 Lisboa,*

*tel.: (351) 218441100,*

*fax: (351) 218406171, correo*

*electrónico: [depp.cides@deppmts.gov.pt](mailto:depp.cides@deppmts.gov.pt),*

*URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>*

La "Encuesta sobre necesidades de formación profesional de las empresas, 2000-2002" efectuada por el Departamento de Estudios, Previsión y Planificación del Ministerio de Trabajo y Solidaridad portugués tenía por objetivo evaluar las ne-



cesidades de formación profesional a corto y medio plazo (2000 y 2001-2002, respectivamente), y a la vez obtener indicadores sobre la situación de las empresas. Con este fin, se efectuó un muestreo entre 5.200 empresas de Portugal continental con plantilla de más de diez personas (por correo para centros de 10 a 99 trabajadores, y por entrevista directa para los de más de 100), pertenecientes a todos los sectores económicos. Los resultados de la encuesta proyectados señalan que para el trienio 2000-2002 11.833 empresas de un total de 37.403 centros con más de diez personas en plantilla –es decir, un 31'6% de la cifra total continental- declaran tener necesidades de formación profesional a corto y a medio plazo frente a 25.570 centros -un 68'4 % del total- que manifiestan por contra no sentir necesidades. En cuanto al número de asistentes a actividades formativas, ya sean trabajadores que debe formar la empresa o personal ya formado, las necesidades previstas a corto y medio plazo son de 957.000 personas, y de éstas 667.500 (un 69'7%) a corto plazo y 289.500 (un 30'3 %) a medio plazo.

## **UK Competency frameworks in UK organisations /**

**Linda Miller, Neil Rankin y Fiona Neathey.**

Londres: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001, 70 pp.

ISBN 0 85292 912 9

*Plymbridge Distribution Ltd,*  
*Estover,*

*UK - Plymouth PL6 7PZ,*

*tel.: (44-1752) 202301,*

*fax: (44-1752) 202333,*

*correo electrónico:*

*orders@plymbridge.com*

Este informe de investigación del instituto CIPD analiza la situación actual de la gestión y el desarrollo de las competencias profesionales en las empresas británicas. Partiendo de datos recogidos entre más de cien organizaciones, el estudio incluye una tipología de los sistemas generales de competencias estructurada en torno a cuestiones y funciones profesionales clave. El informe intenta exponer con claridad la situación real en cuanto a la fijación, aplicación y uso de sistemas generales de competencias profesionales en las empresas y organizaciones británicas.

## **Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age.**

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning -

NAGCELL

Sheffield: DfEE, 2000, 40 pp.

ISBN 0-85522-945-4

*DfEE Publications,*

*P.O. Box 5050,*

*Sherwood Park, Annesley,*

*UK-Nottingham NG15 0DJ,*

*tel.: (44-845) 60 222 60,*

*fax: (44-845) 60 333 60,*

*URL: <http://www.dfee.gov.uk>*

En este informe, el "Grupo Asesor Nacional para la Formación Continua y Permanente" aconseja al gobierno británico posibilidades prácticas para impulsar sectores de la formación permanente. Describe en particular la contribución de la formación permanente al desarrollo en una comunidad; el acceso a la formación de los adultos con mínima participación actual en el sistema educativo; posibilidades de estimular y ampliar la demanda entre adultos maduros; y formas de detectar y difundir ejemplos prácticos de asociaciones para una planificación y oferta eficaces de formación permanente a escala local.

## **Exploring e-learning / Emma Pollard y Jim Hillage.**

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 68 pp.

(Report, 376)

ISBN 1 85184 305 1

*Grantham Book Services Ltd,*

*Isaac Newton Way,*

*Alma Park Industrial Estate,*

*UK-Grantham NG31 9SD,*

*tel.: (44-1476) 541080,*

*fax: (44-1476) 541061*

Este informe examina algunas cuestiones clave que afrontan las organizaciones que desean mejorar su oferta formativa y aprovechar al máximo las oportunidades tecnológicas modernas. Pone de relieve elementos clave que empresas y organizaciones deben considerar si quieren desarrollar la formación electrónica: métodos óptimos para asociar las nuevas tecnologías de formación electrónica a la formación tradicional en aula; necesidad de comprar los materiales recién salidos al mercado, o de desarrollar contenidos en



el exterior o dentro de la empresa; formas de ofrecer el mejor apoyo al alumno; adaptación de los formadores; y sistemas que permiten determinar si una estrategia particular funciona correctamente.

**Successful futures: community views on adult education and training / Helen Bowman, Tom Burden, John Konrad.**

Joseph Rowntree Foundation  
York: York Publishing Services, 2000  
ISBN 1-90263-389-X  
*York Publishing Services,  
64 Hallfield Rd,  
UK-York YO31 7ZQ,  
tel.: (44-1904) 430033,  
fax: (44-1904) 430868,  
correo electrónico:  
publications@jrf.org.uk,  
URL: <http://www.jrf.org.uk/>*

La actual política gubernamental del Reino Unido vincula explícitamente la importancia simultánea del trabajo y de la formación. Se considera que el trabajo y la formación constituyen el mecanismo principal para combatir la pobreza y la exclusión social, y ello se refleja en programas estatales como el *New Deal* (Nuevo Contrato Social). El presente estudio se centra en la opinión de los destinatarios de estas políticas, en este caso los habitantes de una región desfavorecida situada al norte de Inglaterra. Analiza su opinión sobre la relación entre trabajo y formación, los efectos de dicha opinión sobre su participación en la enseñanza o formación como adulto, la credibilidad que merecen las cualificaciones, en particular a los ojos de los empresarios, las prácticas de empleo que promueven o

inhiben la participación en la enseñanza y la formación, y la correspondencia -a juicio de los interesados- de la política aplicada con los objetivos o intenciones declarados.

**The e-learning revolution / Martyn Sloman.**

Sloman, Martyn  
Chartered Institute of Personnel and Development - CIPD  
Londres: CIPD, 2000, 217 pp.  
ISBN 0852928734

Este texto analiza el cambio de funciones del formador y de la formación en el seno de las organizaciones. Advierte a los formadores contra el peligro de dejarse seducir por la tecnología en perjuicio de su objetivo final: mejorar la formación. Estructurado en torno a una serie de propuestas, el estudio examina los apartados siguientes: razones por las que deben desaparecer las barreras entre gestión de conocimientos, gestión del rendimiento y formación, si se desea incorporar ventajas competitivas a las personas; por qué la tecnología y las oportunidades formativas centradas en el formado conducirán a redefinir el concepto de "organización autoformativa"; por qué los conocimientos en tecnología darán nueva credibilidad al formador; de qué manera el tiempo acabará ocupando el puesto de los costes como recurso crítico, ya que la formación competirá con otras demandas organizativas; validez de las universidades patrocinadas por empresas y de las escuelas empresariales virtuales; y enseñanzas que pueden extraerse de las diferentes respuestas estratégicas que empresas emblemáticas han dado al tema de la formación electrónica.



# 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) 049 01 11 General  
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariat  
Fax (30-31) 049 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. Nadine Derwiduée  
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be  
Web address: <http://www.forem.be>  
Joint Network Member for Belgium with VDAB

## VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
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  
Ext. 301 Ms. M. Heins  
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  
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou  
GR-14234 ATHENS  
Tel. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba  
Fax (30-1) 27 09 172  
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. Luis Díez García de la Borbolla  
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  
4, avenue du Stade de France  
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE  
Cedex  
Tel. (33-1) 55 93 91 91  
Fax (33-1) 55 93 17 28  
Mr. Patrick Kessel  
Director  
E-mail: kessel@easynet.fr  
Ms. Danièle Joulieu  
Head of Documentation  
E-mail: d.joulieu@easynet.fr  
Mr. Stéphane Héroult  
Documentation Department  
E-mail: s.heroult@easynet.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: margaret.carey@fas.ie  
Ms. Jean Wrigley  
Librarian  
E-mail: jean.wrigley@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@foprogest.lu  
Web address: <http://www.foprogest.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. Annemiek Cox  
E-mail: acox@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl>

## abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung  
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/IBE

Arbeitsgemeinschaft  
Berufsbildungsforschung  
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. Nyssölä  
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 Nyssölä  
E-mail: kari.nyssola@oph.fi  
Web address: <http://www.oph.fi>

### SIP

Internationella Programkontoret för  
utbildningsområdet, The Swedish In-  
ternational Programme Office for  
Education and Training  
Box 22007  
S-104 22 STOCKHOLM  
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll  
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf 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 J. Schramm  
Tel. (44-20) 82 63 32 81 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 REYKJAVÍK  
Tel. (354) 511 26 60  
Fax (354) 511 26 61  
Ms. Stefania Karlsdóttir  
General Director  
E-mail: stefania@mennt.is  
Ms. Adalheidur Jónsdóttir  
Project Manager  
E-mail: alla@mennt.is  
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian  
barastef@ismennt.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. Aagot van Elslande  
E-mail:  
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no  
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 295 75 62  
Ms. E. Spachis  
Tel. (32-2) 295 59 81  
Ms. D. Marchalant  
Fax (32-2) 295 57 23  
Fax (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](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### EURYDICE

the Education Information Network  
in Europe  
Le réseau d'information sur l'éduca-  
tion 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/BIT

International Labour Office  
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.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

### 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**



## Nº22/2001

### Artículos de investigación

- Los perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- La formación de artesanos en el sector de instalaciones mecánicas para edificios en Gran Bretaña: comparación con Francia y Alemania (Derek King)
- La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales (Jens Bjørnåvold)

### Formación profesional y jóvenes

- Luces y sombras de la 'cualificación inicial': hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano (Ben Hövels)
- ¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario (Mark Blaug)

### Formación profesional fuera de la Unión Europea

- Análisis comparativo de los sistemas de exámenes, evaluación y certificación en Francia, Alemania y Turquía (Tomris Çavdar)
- La formación profesional en América Latina (Manfred Wallenborn)



## Nº23/2001

- El programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España: resultados de un informe de evaluación (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- La formación en el contexto de la reducción del tiempo de trabajo (Jacques Trautmann)
- La formación profesional en los EEUU: reformas y resultados (Matthias Kreysing)
- El desarrollo de prácticas internacionales de trabajo como método didáctico (Søren Kristensen)
- Enseñanzas posibles de las cualificaciones de orientación dual en Europa (Sabine Manning)
- Hacia la formación para el futuro: algunas experiencias prácticas (Klaus Halfpap)
- Empresas virtuales y formación profesional (Stefan Kreher)
- Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres (Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera)



## Nº24/2001

- Presentación del dossier *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- 'La *Jobrotation* en Francia: un procedimiento precursor (Patrick Guillaux)
- *Jobrotation* – expectativas y resultados: un estudio de caso en la región de Bremen (Hubertus Schick)
- *Jobrotation*: informe sobre su práctica. El caso de *sks*. (Monika Kammeier)
- *Jobrotation* – ¿un éxito sin parangón pero sin futuro? (Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- Experiencias danesas de *Jobrotation*: un estudio de caso (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- La *Jobrotation*: un sistema nuevo que combina formación y trabajo  
Las experiencias alemana y danesa (Uwe Grünewald, John Houman Sørensen)
- Conclusion (Eric Fries-Guggenheim)



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, Éric Fries Guggenheim, en el número +30 310 490 111, el fax +30 310 490 099 o a través del correo electrónico [efg@cedefop.gr](mailto:efg@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 25 enero – abril 2002/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. (30-310) 490 111 Fax (30-310) 490 020  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Espacio internet de información: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Espacio internet interactivo: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

---

---