

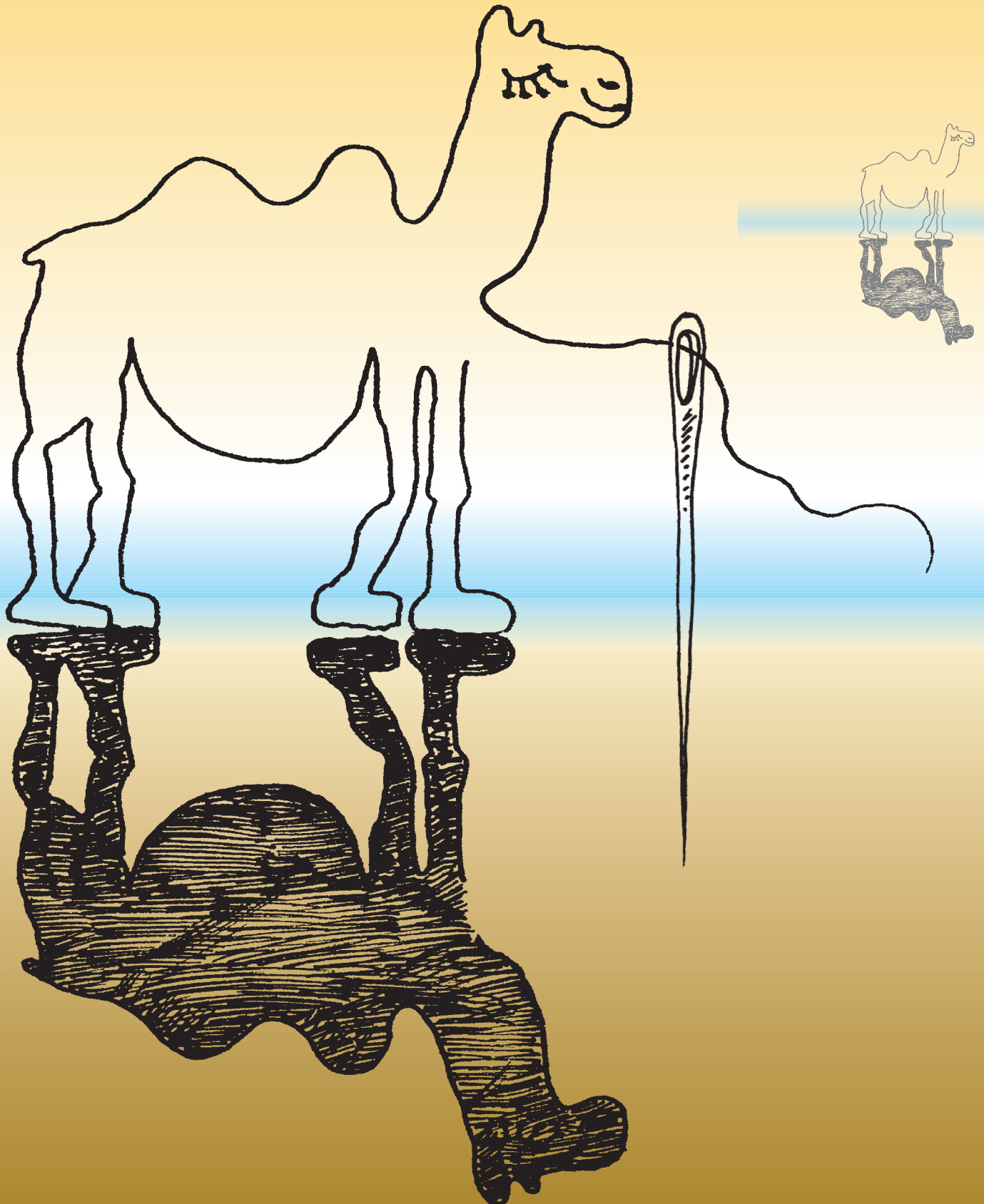
Nº 28 enero - abril 2003/I

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) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 99

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

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Gran Bretaña

University of Ljubljana, Eslovenia

Ivan Svetlik

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-03-028-ES-C

Printed in Belgium, 2003

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

18.3.2003

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 114



Índice

Artículos de investigación

La situación de empleo entre los jóvenes activos: elementos para una comparación europea 3

Thomas Couppié; Michèle Mansuy

El acceso de los jóvenes a la vida activa es un objeto frecuente de estudio para las ciencias sociales en los países de la Unión Europea. Este artículo, tras mostrar la gran diversidad de metodologías en los distintos países, construye indicadores comparativos que explican parcialmente la singularidad de los que se inician en los mercados de trabajo europeos.

Un sistema pedagógico para la formación por vía electrónica 23

Shyamal Majumdar

Aunque la bibliografía proporcione algunos datos sobre la eficacia de la formación electrónica, es poco lo que sabemos sobre estrategias pedagógicas adecuadas para este tipo de enseñanza. Este artículo analiza las características de la formación electrónica desde una perspectiva epistemológica y pedagógica.

Consecuencias de la metodología centrada en capacidades para el diseño formativo -un cambio paradigmático para la formación asociada al trabajo y para el desarrollo del conocimiento dentro de organizaciones- 35

Burkart Sellin

A pesar de los mayores esfuerzos que las empresas dedican al desarrollo del personal y la formación inicial y continua de sus trabajadores, aún no ha logrado imponerse un único método sostenible para desarrollar competencias en el trabajo. Seguimos todavía experimentando mucho y funcionando a corto plazo, aun cuando los métodos existan desde hace mucho tiempo.

Análisis de las políticas y de las prácticas de formación profesional

Formación y organización flexible del trabajo en las empresas europeas del sector metalúrgico: los casos de España, Francia, Italia y Portugal..... 53

Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega

Obligadas a adoptar sistemas de trabajo flexible, las empresas de la metalurgia y la mecánica se encuentran lastradas por la insuficiencia de competencias específicas y transversales entre su personal. Este artículo describe las características de dicho problema y ofrece algunas recomendaciones a la política formativa para resolverlo.

La cualificación pedagógica del personal que forma en los oficios artesanales de la construcción 71

Michael Leidner

Para obtener el título de maestro artesano en Alemania es obligatorio obtener conocimientos y competencias pedagógicos que apenas se aplican en las empresas artesanales, donde son los simples trabajadores los que forman a los aprendices jóvenes. Razones y métodos para superar esta contradicción.



Estudios de caso

Transición de los politécnicos a la vida activa 76

Marja-Leena Stenström

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre colocación de titulados de la enseñanza técnica superior finlandesa, transcurridos de seis meses a un año tras la obtención de la titulación correspondiente. Concluye que los titulados de dicha vía se encuentran bien preparados para encontrar un empleo.

La cooperación en formación profesional con la República Popular de China De la cooperación bilateral a la internacional: experiencias alemanas 85

Hans-Günter Wagner

Relato de la historia de la cooperación en formación profesional entre Alemania y la República Popular de China. Se describen las dificultades para promover la formación dual en un país de formación profesional escolar, y que además se caracteriza por un sincretismo entre el confucianismo y la tecnocracia de corte soviético.

Lecturas

Selección de lecturas 95



La situación de empleo entre los jóvenes activos: elementos para una comparación europea

El acceso de los jóvenes a la vida activa constituye un clásico tema de estudios para las ciencias sociales en numerosos países, particularmente dentro de la UE (Ryan, 2001). Sin embargo, una revisión comparativa de las bibliografías nacionales (Jobert, 1995; Hanna, 1999a, por ejemplo) revela profundas diferencias de orientación en cuanto a cuestiones tratadas, campos investigados, metodologías elaboradas y herramientas que se utilizan. El presente artículo pretende analizar esta diversidad de orientaciones. Aceptando su existencia, construiremos a partir de la diversidad indicadores comparativos que explican parcialmente la singular situación de quienes se inician en los mercados de trabajo europeos.

1. Categorías utilizables para el análisis comparativo de la inserción profesional de jóvenes en Europa

Francia, Alemania y el Reino Unido presentan tres variantes distintas, que permiten apreciar claramente las dificultades que implica fijar una definición común de la inserción profesional.

En el caso francés, se ha creado un campo de investigaciones sobre la inserción profesional a partir del requerimiento institucional de analizar la naturaleza de las relaciones entre la formación y el empleo (Tanguy, 1996). Desde el decenio de 1970 el estado francés, responsable de organizar la formación inicial, ha

fomentado activamente este campo de investigaciones, generando instituciones específicas (CEREQ, CEE) e instrumentos de observación (ONEVA⁽¹⁾, balances formación-empleo). Paralelamente a las labores del plan francés, se trataba inicialmente de ayudar a supervisar la política de formación profesional con el fin de adaptarla a las evoluciones estructurales del mercado de trabajo y anticipar las necesidades de cualificaciones (Affichard, 1984). Posteriormente, el incremento del paro entre los jóvenes y la particular vulnerabilidad de su posición en el mercado de trabajo con respecto al resto de la población activa contribuyeron a solicitar más funciones a este aparato institucional (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). Las metodologías seleccionadas y diversas herramientas se derivan de dichos objetivos. Más en particular, el ONEVA surgió a partir de encuestas estadísticas nacionales de gran alcance, que proporcionan una información compleja sobre los itinerarios profesionales de los jóvenes. *Fundamentadas sobre el concepto de "salidos de la formación inicial"*, una población "frontera" entre el sistema educativo -dirigido por el estado- y el mercado de trabajo, estas encuestas describen detalladamente los primeros años de vida activa de los jóvenes y abarcan el conjunto de los niveles formativos.

Por el contrario, muchas de las investigaciones alemanas se derivan de los análisis sobre el "sistema de transición organizado" que constituyen las formaciones profesionales y postsecundarias, cuya piedra angular es el "sistema dual" (Heinz, 1995). Este sistema de transición se basa en un proceso de ajuste que se efectúa

Thomas Couppié

Céreq

Michèle Mansuy

Céreq

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco del proyecto CATEWE y financiada por el programa TSER (investigaciones con fines propios de la UE). Comienza describiendo los problemas que afrontan quienes estudian la transición de la escuela a la vida activa en los diferentes países de la UE. A continuación expone los resultados que arroja la aplicación de un conjunto de diversos indicadores relativos a la transición, siguiendo una metodología original. Los autores muestran su modestia sobre las conclusiones obtenidas, que son con todo interesantes, aunque no inesperadas: los jóvenes europeos que se inician en el empleo se encuentran en general más afectados por el paro que los trabajadores ya experimentados, y los más vulnerables entre ellos son quienes carecen de cualificación; salen con más facilidad del paro por medio de contratos, pero también tienen más riesgo de perder el empleo que ocupan (si bien los diversos países UE presentan grandes diferencias al respecto); los efectos de la titulación sobre el riesgo de paro de los juniors también difieren claramente entre países; y la presencia de juniors en los diversos sectores de empleo resulta asimismo muy heterogénea dentro de Europa.



en dos etapas: la asignación de jóvenes a la formación (en la formación que tiene lugar conforme al sistema dual), y a continuación la asignación de los jóvenes al empleo (Méhaut, 1993). Su organización particular es producto de una cooperación entre las empresas, los agentes sociales, los *Länder* y el estado alemán (Verdier, 1999). En este contexto, *las categorías de alumno y de trabajador activo dejan de oponerse y pueden combinarse entre sí* (Marry, 1995). Aun cuando no exista una relación estricta entre las dos etapas, el período de asignación a las diversas formaciones ha atraído la atención de los investigadores, puesto que aparenta ser el momento esencial en que se decide el futuro profesional de los jóvenes (Heinz, 1995). Los análisis sobre el futuro de los jóvenes una vez acabada la formación ocupan por ello una posición más bien periférica dentro de la investigación, y más aún si tenemos en cuenta que la situación de los jóvenes alemanes se ha considerado durante mucho tiempo “ejemplar” en el mercado de trabajo, en comparación con otras categorías de la población activa. Los análisis se centran sobre todo bien en comprobar la correspondencia entre las vías formativas seguidas y los destinos profesionales finales, o bien en las subpoblaciones de “transición incierta” (Heinz, 1995; Hannan, 1999a). Esto explica en parte el hecho de que los análisis sean comparativamente menos numerosos y más selectivos, no posean representatividad a escala nacional y renuncien a recoger informaciones longitudinales.

El Reino Unido supone un tercer caso distinto. Se caracteriza por un campo de investigación sobre la transición escuela-trabajo segmentado y en el que apenas aparece la problemática de la relación formación-empleo (Raffe, 1995). Esta situación se explica históricamente por la débil posición de las instituciones escolares en Gran Bretaña, producto del escaso compromiso del estado británico con la organización de la formación (Tanguy, 1995). El estado se limita tradicionalmente a regular el mercado formativo y reduce sus intervenciones más directas a la enseñanza general obligatoria. Esta regulación por el mercado ha generado una gran diversidad de cursos formativos y de instituciones que los imparten. En este contexto, la formación no es tanto priva-

tiva de un grupo de edad, ni de un momento de la vida, y ni siquiera se restringe a instituciones especializadas⁽²⁾: Esta situación ha generado un escaso nivel de desarrollo educativo en el Reino Unido entre los jóvenes, a lo que contribuye la atracción que ejerce el mercado de trabajo (Tanguy, 1995; Marsden, 1990). Debido a ello, una buena parte de la formación profesional tiene lugar una vez cumplido el acceso de un joven al mercado de trabajo (Raffe, 1995), y *la formación y el empleo no constituyen etapas tan disociadas como en Francia* (Tanguy, 1995). El campo de investigaciones sobre la inserción profesional de los jóvenes permite apreciar una cierta cesura entre estos dos ámbitos principales: el primero se centra en el mercado de trabajo, con las teorías de la segmentación y del puesto que ocupan los jóvenes en los diferentes segmentos (Ashton, 1995); el segundo se orienta más bien a los itinerarios dentro del sistema educativo y a explorar las opciones de los jóvenes, tal y como refleja el seguimiento de determinadas cohortes juveniles (Raffe, 1995). Esto explica en buena medida la originalidad de las encuestas de seguimiento que se llevan a cabo en Gran Bretaña. Dichas encuestas se elaboran en torno al futuro de la totalidad de una generación, independientemente de la situación de los encuestados en cuanto a formación o mercado de trabajo. En general, se efectúa un seguimiento de los jóvenes desde los 16 años -edad a la que terminan la escolaridad obligatoria- hasta los 19 años, edad en que suelen efectuar sus opciones formativas esenciales (Raffe, 1995).

El análisis comparado de la inserción profesional entre diversos países aparenta por tanto ser una tarea ardua, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Efectivamente, los sentidos que los diferentes países prestan a la noción de “transición escuela-trabajo” no parecen fácilmente armonizables entre un contexto nacional y otro. Además, no existen herramientas estadísticas comunes específicas para este fin. En este contexto, uno de los métodos tradicionales consiste en desplazar el objeto de análisis de la inserción profesional propiamente dicha hacia el estudio de las situaciones profesionales de los jóvenes en función de su edad. Este desplazamiento tiene en cuenta la escasez de fuentes estadísticas interna-

(1) Observatorio Nacional del Acceso a la Vida Activa, del Céreq.

(2) “Más que en otros países, un mismo título puede encontrarse elaborado por instituciones distintas y una misma institución puede preparar para diversos títulos” (Tanguy, 1995).



cionales al respecto, y tiene el mérito de objetivar la categoría de análisis, que se convierte en algo estrictamente comparable por su construcción entre un país y otro. También demuestra ser capaz de reflejar -hasta un cierto punto- determinadas regularidades internacionales, y las diferencias entre los diversos países en los hechos observados. Pero, con todo, posee sus límites: como han señalado numerosos autores (Rose, 1998; Couppié, 2000a; Béduwé, 1998, por ejemplo), conduce a transformar el estudio de un fenómeno esencialmente dinámico en la observación de una población en un momento estático concreto. Y, como ha observado José Rose (1998): “en lo relativo al empleo, ser joven tiene un determinado sentido si precisamos que se trata no de la edad física sino de la edad con respecto al acceso al empleo. La antigüedad en el mercado de trabajo es un criterio importante, porque revela una pérdida progresiva de singularidad entre los que acceden [...] y confirma la importancia de la socialización profesional y de la experiencia laboral”. Las estadísticas por edades reagrupan -por definición- a jóvenes de experiencia laboral muy distinta. Ocultan así el papel de la experiencia y ello puede provocar problemas en la interpretación de otras variables. Por ejemplo, el nivel de estudios alcanzado no tiene el mismo sentido, para la misma edad, entre quienes han terminado su formación y quienes prosiguen ésta.

Un segundo método es de origen más reciente: algunos estudios comparativos intentan tomar en cuenta las características tan complejas y dispares del proceso de transición escuela-trabajo, y proponen por ello categorías que se correspondan con esta heterogeneidad (Barailler, 1997; Hannan, 1998; Couppié, 1998; OCDE 1998a y 2000, por ejemplo). Pero la realización práctica de esta estrategia topa con la insuficiencia de fuentes estadísticas internacionales. Por falta de datos ideales recogidos específicamente para describir en los mismos términos el conjunto de este proceso en cada uno de los países estudiados, estos análisis se ven obligados a recurrir a las encuestas existentes. Se utilizan para ello dos vías distintas:

□ La primera vía es la yuxtaposición (OCDE, 1998a) o armonización a posteriori (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) de

encuestas nacionales efectuadas entre titulados de la formación y concebidas específicamente para analizar la inserción profesional de jóvenes. Estos proyectos afrontan dificultades importantes, como la coherencia del campo estudiado, la homogeneidad de las cuestiones abordadas, el solapamiento de temas individuales y la comparabilidad de las nomenclaturas, factores que reducen todos en buena medida sus repercusiones potenciales (Brannen, 2000). Además, este tipo de encuestas sólo se lleva a cabo en una serie limitada de países (véase un panorama no exhaustivo en Raffé, 2000).

□ La segunda vía consiste en el análisis secundario de encuestas ya armonizadas sobre la situación de la población activa (Barailler, 1997; Couppié, 1998). Esta labor se hace sobre todo con las encuestas europeas de la población activa y con la encuesta comunitaria a hogares (“Panel”). Estas tentativas ponen de relieve los límites de estos recursos: los diferentes intentos de categorización de los titulados de una formación topan tanto con la falta de datos recogidos -lo que impide construir estructuras homogéneas y unívocas entre un país y otro- como con el tamaño de las muestras de dichas encuestas.

Este breve panorama resalta las dificultades que supone elaborar una noción europea común para la inserción profesional de jóvenes, muy superiores a las imprecisiones ya existentes a escala francesa (Rose, 1998 Vincens, 1997 y 1998; Vernières, 1997). La inserción parece definirse de manera muy dependiente de los contextos institucionales en los que tiene lugar, y en particular:

□ De las modalidades de organización del sistema educativo, que influyen sobre la naturaleza y la percepción de las cualificaciones producidas. Allmendinger (1989) ha demostrado la heterogeneidad de organizaciones de los sistemas educativos y clasifica éstos conforme a dos criterios: los niveles de tipificación (estandarización) y los niveles de estratificación de las formaciones que proporciona. La tipificación evalúa la homogeneidad relativa de las cualificaciones que generan los diferentes componentes del sistema, mientras que la estratificación (vertical u horizontal) refleja el grado de diferenciación de las formaciones propuestas. Así,



el sistema inglés demuestra ser poco tipificado y poco estratificado, mientras que por el contrario los sistemas alemán y francés están muy tipificados, siendo el primero más estratificado que el segundo (Müller, 1998). El análisis de la formación profesional resulta ejemplar al respecto (Aventur, 1999). La existencia de una vía propia y autónoma, los mecanismos de definición de sus contenidos pedagógicos (por el estado en exclusiva, o en colaboración con empresas, ramos profesionales,...) y los métodos de organización de la enseñanza (de carácter escolar o alterno) contribuyen a precisar la especificidad de las cualificaciones certificadas por los sistemas. Estas características afectan a la naturaleza de los títulos expedidos. Por ello, Verdier y Möbus (1999) afirman que el título profesional no tiene la misma significación en Alemania que en Francia, pues al este del Rin la acreditación corresponde ante todo a una norma organizativa del mercado de trabajo, mientras que en Francia supone esencialmente una señal que se puede valorizar en el mercado de trabajo.

□ Las modalidades de organización de los mercados de trabajo y el tipo de relaciones profesionales que éstas inducen condicionan la utilización de los títulos escolares por las empresas y por tanto la posición que puedan ocupar los jóvenes recién contratados. Como consecuencia de los trabajos de Maurice, Sellier y Sylvestre (1982), diferentes autores han puesto de relieve la relación existente entre los diversos tipos de mercado de trabajo, las características de los empleos ofrecidos a los jóvenes y la utilización de las cualificaciones escolares por las empresas (Marsden, 1990, por ejemplo). Así, los mercados internos tienden a aislar a los jóvenes principiantes de las otras categorías de mano de obra, y consideran a las cualificaciones escolares una simple señal de las capacidades de la persona. Por el contrario, los mercados profesionales se basan en las cualificaciones obtenidas a través de la formación para seleccionar a su mano de obra, y apenas discriminan a las personas en razón de la experiencia laboral acumulada (Marsden, 1990; Eyraud, 1990).

□ Diversos autores han llamado la atención sobre la existencia de lógicas específicas que condicionan la transición de

los jóvenes del sistema educativo al mercado de trabajo. Marsden (1991) ha mostrado la interdependencia en Alemania entre la estructura de la formación profesional a través de la formación de aprendices formal y el funcionamiento de los mercados profesionales, asegurando la buena salud de la primera el buen estado del segundo. Hannan, Raffe y Smyth (1997) han propuesto una taxonomía de estas lógicas. Garonna y Ryan (1989) han descrito la manera en que dichas lógicas pueden generar un sistema de regulación del acceso de los jóvenes al mercado de trabajo, a través de diferentes formas típicas.

□ Las políticas públicas de ayuda a la inserción de los jóvenes desempeñan un papel cada vez mayor dentro de la transición escuela-empleo. Por el momento no se observa convergencia ninguna entre los sistemas de políticas públicas de empleo en Europa. En su obra dedicada a las políticas de empleo en Europa y Estados Unidos, Barbier y Gautié (1998) resaltan la necesidad de tener en cuenta el contexto nacional y las coherencias sociales para proceder a un análisis comparativo razonado. Plantean tres grandes grupos de políticas públicas: el primero, asociado al tipo liberal de estado social (Estados Unidos, Reino Unido); el segundo derivado del tipo conservador-gremial, con sus variantes de Alemania, Francia y de la Europa meridional, y el tercero de tipo socialdemócrata (Escandinavia). A pesar del grado de desarrollo de la construcción europea, concluyen, sigue prevaleciendo la competencia nacional en materia de política de empleo. Considerando la diversidad de tipos de ayudas públicas para el empleo juvenil y su contribución a los sistemas nacionales de transición escuela-trabajo, Gautié y Lefresne (1997) han reelaborado los tipos ideales formulados por Garonna y Ryan.

La consideración de estos contextos institucionales está frecuentemente descuidada en los análisis cuantitativos comparados de la inserción profesional de los jóvenes, como consecuencia de la falta de medios. Por ello, continuaremos ilustrando algunas de las dificultades prácticas y teóricas que afrontan estos estudios. Las disparidades en los ritmos de salida de la formación y en las estructuras de niveles educativos alcanzados son dos



ejemplos que la diversidad con que los diferentes sistemas educativos generan cualificaciones. La importancia variable de aquellas situaciones intermedias en las que los jóvenes se encuentran simultáneamente en formación y contratados constituye un ejemplo de la dificultad que implica caracterizar el propio proceso de la inserción profesional.

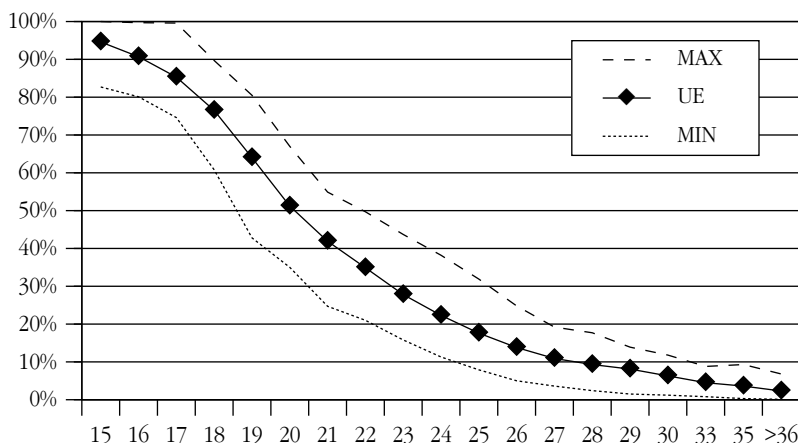
Tras ello, nuestro artículo expondrá un nuevo intento de análisis comparado de la inserción profesional de jóvenes, efectuado dentro del proyecto CATEWE (*Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe*). Este análisis parte una vez más de las encuestas sobre población activa, y su originalidad consiste en que intenta a la vez razonar a partir de la antigüedad de las personas en el mercado de trabajo y considerar también la existencia de etapas específicas dentro del proceso de la inserción profesional. Esta metodología de análisis conduce de forma natural a tomar en cuenta una parte de las características institucionales específicas de cada uno de los sistemas educativos estudiados.

Ritmos diferenciados de salida del sistema formativo

La escolaridad obligatoria constituye una base común para el conjunto de los países de la Unión Europea y, aunque la edad mínima diverge entre los estados, el sistema en general garantiza que prácticamente todo el conjunto de los jóvenes de menos de 15 años se encuentre aún escolarizado. Por encima de dicha edad, la participación en el sistema educativo disminuye con la edad (Gráfico 1, extraído de Couppié, 2001). A fin de cuentas, todas las situaciones nacionales convergen hacia un nivel residual de formación. Sin embargo, el conjunto de los procesos que lleva a la totalidad de una cohorte de jóvenes a salir del sistema educativo se revela extremadamente singular de un país a otro⁽³⁾.

En todo este proceso se observan especificidades nacionales: la edad de inicio y el ritmo de salida de la formación divergen profundamente. El proceso se inicia ya con 15 años (Grecia, Italia y Portugal), mientras que apenas arranca a una edad de 18 años en otros (Bélgica,

Gráfico 1
Proporción de personas en formación según la edad - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997.

Este gráfico indica para cada edad la proporción de personas aún en formación. Las curvas MIN y MAX representan los datos mínimos y máximos observados para cada edad en uno de los países de la UE. Así, para la edad de 18 años el mínimo apreciado es del 61% (Reino Unido) y el máximo del 90% (Francia). Para 25 años, el mínimo es del 8% (Bélgica) y el máximo del 32% (Dinamarca).

Dinamarca, Alemania y Francia). El ritmo, por su parte, es muy distinto de un país a otro, e incluso dentro de un mismo país. Algunos países experimentan una lenta disminución de los jóvenes en formación entre las cohortes más jóvenes, a continuación un descenso radical y concentrado para algunas cohortes y terminan con una reducción progresiva (Bélgica). Otros presentan un descenso rápido en la cifra de jóvenes en formación, que se lentifica para las cohortes de más edad (Reino Unido). En algunos países, los índices de participación en la formación pueden estabilizarse con el tiempo (Austria o Suecia). De la misma manera, el punto terminal de este proceso de salida refleja variaciones importantes. La edad que comporta una estabilización definitiva en los niveles de asistencia a formación (variación máxima de los índices de participación de un 2% entre dos cohortes sucesivas) varía entre los 24 años (Reino Unido) y los 30 (Italia).

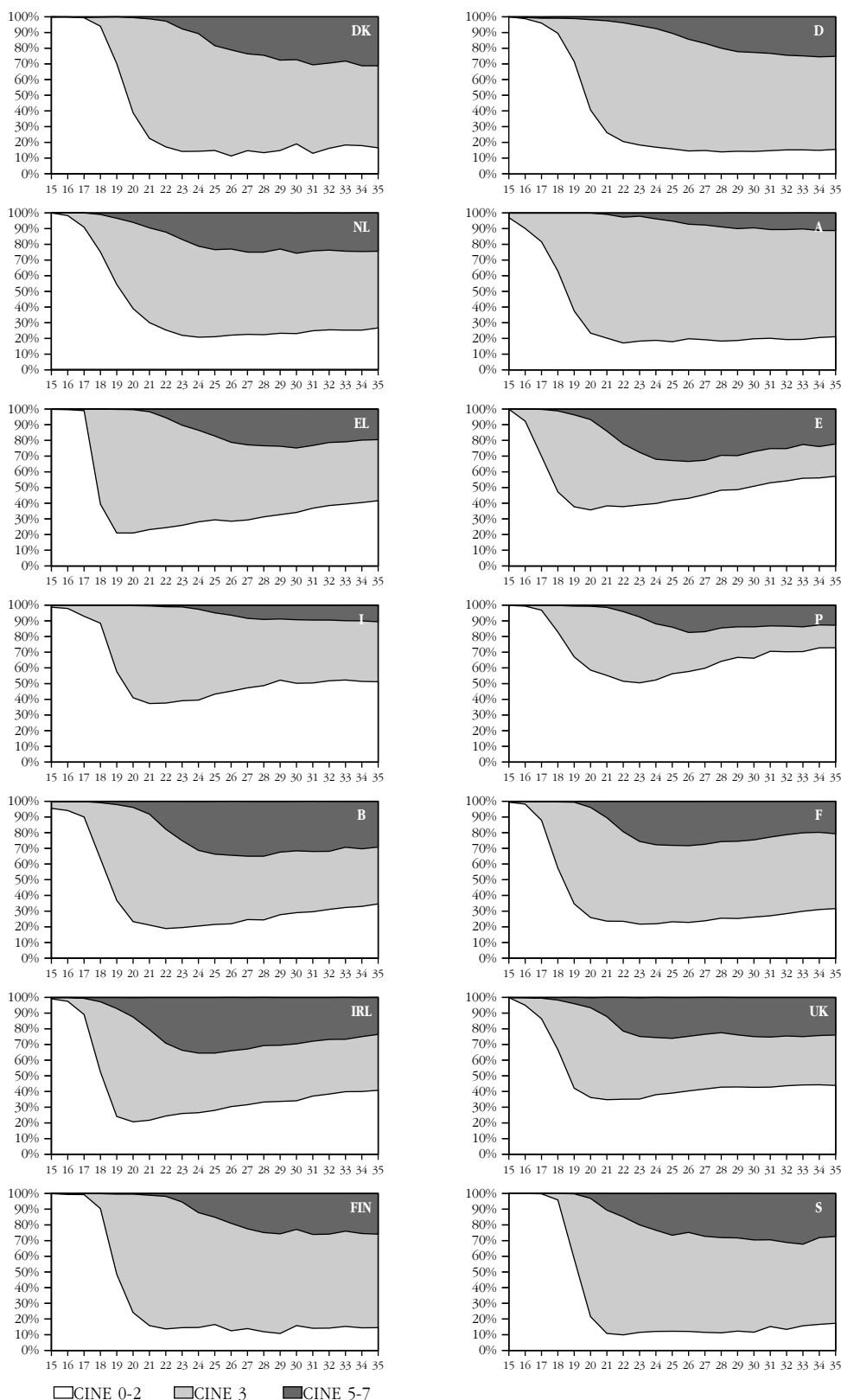
La importancia de estas divergencias entre los diversos países queda de relieve si construimos las curvas de los índices máximo y mínimo de jóvenes en formación observados para cada edad en la Unión Europea. La distancia entre las dos curvas extremas nunca resulta inferior al

⁽³⁾ El Gráfico 1 ilustra la media europea y los datos máximos y mínimos observados en Europa. Para las curvas nacionales, véase Cedefop, 2001).



Gráfico 2

Nivel máximo de titulación obtenido por edades - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997

Estas gráficas indican para cada edad la distribución de personas conforme al nivel de estudios alcanzado. Basados en datos transversales, reflejan la forma en que una generación (ficticia) obtiene sus cualificaciones escolares.



17% entre los 15 y los 26 años, y culmina con casi un 40% para los jóvenes de 19 años, correspondiente a la diferencia entre Francia (80,5%) y el Reino Unido (42,8%). La gradación del proceso de salida de la formación entre las edades es otro índice de divergencia: la diferencia entre los niveles del 90% y el 10% de jóvenes en formación para una misma edad se observa para 8 edades en Bélgica (de 18 a 25 años), pero para 16 edades en Italia (de 15 a 30 años).

El proceso de salida de la formación parece por tanto extremadamente distinto en Europa. La heterogeneidad de la oferta nacional de formación y la forma en que dicha oferta se corresponde con la demanda educativa de los jóvenes generan esta diversidad.

Una gran heterogeneidad en la estructura de niveles educativos alcanzados

Otra manera de resaltar la heterogeneidad de los sistemas educativos nacionales consiste en comparar el tipo de cualificaciones que generan y el ritmo al que lo hacen. El Gráfico 2, extraído de las encuestas de la población activa (EPA) ilustra el fenómeno (Müller, 2001). Representa para un año completo el nivel más alto de titulación alcanzado por edades, expresado conforme a la nomenclatura internacional CINE creada por la Unesco⁽⁴⁾. Admitiendo la hipótesis de que los comportamientos cambian poco entre una edad y otra⁽⁵⁾, este gráfico describe el paso y el rendimiento de una generación ficticia por el sistema educativo. Los datos son muy elocuentes: por un lado, permiten caracterizar a la vez las edades a las que se consigue el primer título de enseñanza secundaria (nivel CINE 3) y la proporción residual para cada edad de personas aún sin titulación (niveles CINE 0-2). Por otro lado, indican también las edades características de obtención de un primer título de enseñanza superior (niveles CINE 5-7) y el nivel acumulado de personas que han obtenido este tipo de titulación.

Desde todos los puntos de vista, predomina la impresión de una extrema divergencia entre las situaciones nacionales. La titulación de la enseñanza secundaria se obtiene en la Unión Europea principalmente entre los 18 y los 20 años, eda-

des para las que se observa en todos los países un descenso radical en la proporción de no titulados. El fenómeno es muy rápido en algunas naciones como Grecia, donde se concentra en dos edades, entre los 18 y los 19 años. Por contraste, en Alemania o en los Países Bajos se extiende a 7 edades, entre los 17 y los 23 años. Vemos surgir aquí una oposición entre los sistemas educativos que presentan una enseñanza secundaria superior monolítica y aquellos cuya organización se encuentra más estratificada (multiplicación de vías y titulaciones) o resulta más flexible (puentes entre las distintas vías formativas, posibilidades de estudio a jornada parcial,...). Por último, la proporción de personas no tituladas diverge considerablemente entre un país y otro: el porcentaje es de más de una persona por cada dos en Portugal, para cualquier edad considerada, pero sólo una persona de cada diez en Suecia para algunas edades.

Y la situación de los titulados en la enseñanza superior parece divergir aún más. Así, la edad en la que surge una proporción consecuente de titulados (más del 5% de una edad) varía entre los 19 años de Irlanda y los 25 años de Austria. La estabilización debida a los nuevos titulados de la enseñanza superior se produce entre la edad de 24 años (en España) y...por encima de los 30 en Austria, Alemania, Suecia e Italia. El período de obtención de un primer título de la enseñanza superior se concentra en algunos países en cuatro o cinco edades (Portugal: de 23 a 26 años; Reino Unido y España: de 20 a 24 años; Austria: de 25 a 29 años; Bélgica y Francia: de 21 a 25 años), pero abarca más de diez edades en Suecia (de 21 a 32 años) y en Alemania (de 23 a 33/34 años). Por último, la proporción de personas que abandonan la enseñanza superior con título varía entre el 35% (Irlanda y Bélgica) y tan sólo el 10% de Italia y Austria. Estas divergencias reflejan, una vez más, organizaciones muy diferenciadas de la enseñanza superior, cuya comparabilidad entre un país y otro parece cuestionable.

También se observan diferencias en cuanto al lugar que ocupan las titulaciones de la enseñanza secundaria *como títulos finales*. Este caso parece predominar en los países escandinavos y germánicos, donde estos títulos proceden esencialmente

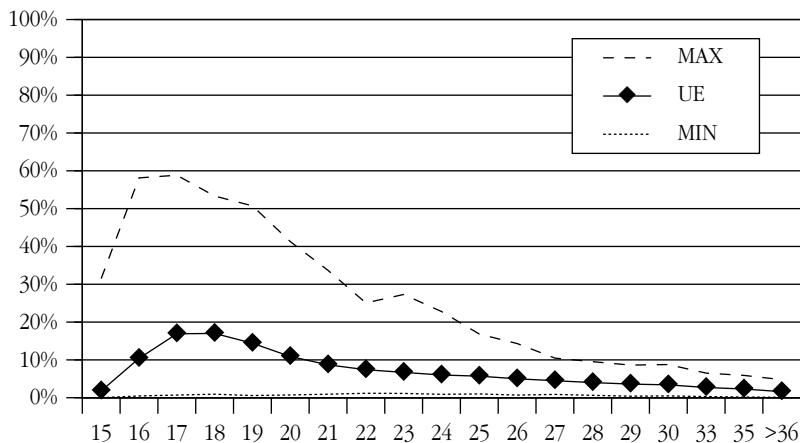
⁽⁴⁾ Distinguiremos aquí tres niveles de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ISCED en inglés): la franja CINE 0-2 corresponde a las personas que no han obtenido una titulación de enseñanza secundaria general o profesional, el nivel CINE 3 a las personas con un título de enseñanza secundaria pero sin título de enseñanza superior y la franja CINE 5-7 a los titulados de enseñanza superior. Obsérvese que para alcanzar los niveles CINE 5-7 es necesario disponer anteriormente de un título correspondiente al nivel CINE 3.

⁽⁵⁾ Y por tanto, que los efectos de generación son despreciables en comparación con los efectos de la edad, hipótesis más o menos verosímil según los países. Aceptable para países escandinavos y germánicos, esta hipótesis de estabilidad de los comportamientos deja de verificarse en otros países caracterizados por una expansión educativa en las generaciones más jóvenes (Müller, 2001).



Gráfico 3

Situaciones que combinan empleo y formación, por edades - media 1995-1997



Fuente: Eurostat, EPA 1995 - 1997.

El gráfico indica la proporción de personas para cada edad que combinan empleo y formación. Las curvas MIN y MAX se leen igual que en el Gráfico 1.

siendo el factor preponderante (la figura del trabajador en fase de formación continua). Estas situaciones extremas pueden definirse por el papel que cumple la actividad menor: en el primer caso, el trabajo representa con frecuencia un medio para la financiación de los estudios; en el segundo, la formación suele representar un medio para mejorar el rendimiento del trabajador. Entre estas dos situaciones se encuentra la formación regular de aprendices, un instrumento intermedio que reúne las actividades de trabajo y formación como elementos comunes en un proceso de generación de cualificaciones. Todas estas diferentes modalidades de combinación no poseen valores equivalentes a la hora de analizar la inserción profesional de los jóvenes.

En la práctica, con todo, es difícil diferenciar en encuestas como la EPA las diversas situaciones que combinan trabajo y formación según la naturaleza de la relación existente entre ambas actividades. Sin embargo, la importancia global que cobran estas situaciones combinadas permite distinguir dos grupos contrastados de situaciones dentro de la Unión Europea. El primero agrupa a aquellos países en los que la combinación apenas influye sobre la inserción profesional de los jóvenes. Las actividades combinadas de estudios y trabajo se encuentran en ellos poco desarrolladas y nunca superan el límite del 10% para una edad⁽⁶⁾ (Gráfico 3). La relación entre formación y empleo corresponde por tanto a una oscilación entre una actividad y otra. En el segundo grupo tenemos a aquellos países donde estas situaciones sí ejercen un efecto más profundo sobre el proceso de inserción profesional. Estos países son menos numerosos: se cuentan entre ellos Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Austria, Suecia y el Reino Unido. La proporción de situaciones combinadas asciende al 20% para algunas edades, y puede llegar a superar con mucho dicho nivel. La naturaleza de estas situaciones es transitoria, como lo demuestra la cifra limitada de grupos de edad correspondientes. Este fenómeno adquiere su máxima expresión en Dinamarca, donde afecta de manera consecutiva a 10 edades, y donde la proporción de situaciones combinadas supera un 20% para cada edad entre 15 y 24 años. Sin embargo, ello no implica que en estos países los jóvenes combinen el traba-

de la formación profesional (Müller, 2001). Por el contrario, la titulación exclusiva de enseñanza secundaria es mínima en España y Portugal, donde sólo supone la cuarta parte de una generación para aquellas edades con estructura de titulaciones ya estabilizada. Por otra parte, en estos dos últimos países dicha titulación procede mayoritariamente de la enseñanza general.

Estados intermedios específicos del acceso a la vida activa: la combinación formación-empleo

Uno de los rasgos característicos del acceso a la vida activa es la posibilidad de atravesar estados intermedios que combinan la categoría de alumno o estudiante con la de persona contratada. Si bien esta posibilidad no se limita a este período de la vida, adquiere en él en algunos casos proporciones singulares (Wolbers, 2001). Las modalidades de combinación son muy heterogéneas. Pueden clasificarse éstas conforme a la importancia relativa de las actividades para el joven. La gama va desde situaciones en las que la formación representa la actividad principal (la figura del estudiante contratado) hasta otras en las que el empleo sigue

⁽⁶⁾ El Gráfico 3 refleja la media europea y los valores mínimos y máximos observados en Europa. Para las curvas nacionales véase Cedefop, 2001.



jo con la formación de la misma manera: los casos de Alemania y Austria, donde las situaciones dobles de empleo-formación corresponden mayoritariamente a la formación regular de aprendices, pueden considerarse opuestas a lo que ocurre en Países Bajos o en Suecia, donde predominan las combinaciones no coordinadas de trabajo y formación. Dinamarca y el Reino Unido presentan tanto sistemas regulares de formación de aprendices como combinaciones no coordinadas.

Tras haber evocado de esta manera algunas de las dificultades que han de afrontar los estudios comparados de la inserción profesional, pasamos a presentar a continuación un ejercicio original de análisis de los procesos de transición escuela-trabajo, generado dentro de los proyectos *CATEWE* y *Key Data* (véase la presentación de resultados en Hannan, 1999b; Couppié, 2001; Cedefop, 2001; Couppié, 2000b).

Un ejercicio pragmático: los “juniors” y los “trainees” como categorías de acceso al mercado de trabajo

Considerando los límites que afronta el análisis de la inserción profesional de los jóvenes con el criterio de la edad, parecería favorable encontrar una alternativa más próxima a la noción de “principiante”. Dicha alternativa debiera permitir simultáneamente clasificar a las personas en función de su antigüedad en el mercado de trabajo -y no por referencia a criterios biológicos- y distinguir entre quienes no han finalizado aún su formación, y quienes, provisional o definitivamente, ya han acabado ésta.

Presentamos en lo que sigue una tentativa de este cariz. Sus principios estructuradores combinan las características de la situación de los jóvenes con respecto al sistema educativo y a la experiencia acumulada en el mercado de trabajo. Se distinguen dos grupos de personas: los *trainees*, jóvenes que ya han accedido al mercado de trabajo pero que aún se encuentran en formación, y los *juniors* o jóvenes de formación acabada y con una experiencia en el mercado de trabajo inferior a cinco años.

Aunque estos principios son a fin de cuentas relativamente simples, su aplicación

resulta compleja en la práctica. En términos estrictos, requeriría conocer la biografía profesional exhaustiva de las personas⁽⁷⁾, aun cuando ninguna encuesta europea o nacional proporcione este material. Proponemos por ello una aproximación de ambas categorías, condicionada por los recursos que ofrece la encuesta utilizada. Nos basaremos en las encuestas europeas de la población activa (EPA) realizadas entre 1993 y 1997, es decir, antes de las modificaciones incluidas en el cuestionario en 1998 (Eurostat, 1996). En ellas, el cálculo aproximado de la antigüedad acumulada en el mercado de trabajo se efectúa estimando el momento de salida de la formación, que a su vez se hace corresponder con el momento en que se obtiene el título más alto poseído. Este cálculo aproximado reposa en una serie de hipótesis implícitas más o menos arriesgadas:

□ La primera hipótesis admite la legitimidad de distinguir entre la experiencia profesional obtenida tras la salida de la formación y la obtenida antes de dicha salida. Sin negar completamente la existencia del segundo tipo de experiencia, se presupone que ésta es de naturaleza diferente y se plasma en el título obtenido.

□ La segunda hipótesis asimila el tiempo transcurrido desde la salida de la formación a una experiencia en el mercado de trabajo (experiencia de empleo o de búsqueda del mismo), y no tiene en cuenta por tanto las situaciones de inactividad (sin o con reinicio de estudios). Sabemos que, aun cuando estos comportamientos sean muy minoritarios entre las personas de menos de 30 años, existen entre ellas interrupciones de actividad de tipo institucional (servicio militar) o extra-institucional. Globalmente, se observa un índice de inactividad sin estudios inferior en promedio al 10% en Europa (Couppié, 2001). Pero dicho índice alcanza cotas muy distintas en los diversos países. Puede suponer hasta el 20% de las edades inferiores a los 30 años en Italia y en Grecia. Además, el fenómeno no afecta por igual a muchachas que a varones, ni a titulados que a no titulados.

□ La tercera hipótesis presupone que la fecha de obtención del título más alto poseído equivale a la fecha de salida de la formación. No tiene en cuenta así la existencia de comportamientos divergentes.

(7) Y las normas de las correspondientes decisiones *ad hoc* sobre validez de algunas de estas experiencias profesionales (empleos de vacaciones, pequeños trabajos temporales durante los estudios) como elemento de análisis.



Cuadro 1

Estimación de las edades de salida del sistema educativo en función del nivel de titulación declarado, basada en las edades teóricas de preparación al certificado terminal recogidas por la OCDE

	CINE 0-1 ^(a)	CINE 2 ^(b)	CINE 3 (secundaria superior)				CINE 5	CINE 6	CINE 7
			curso simple de:			curso doble			
			Formación general	Formación profesional escolar	Formación profesional alterna				
Dinamarca	16	19	20	21	21	23	24	26	31
Alemania	18	18	19	19	19	22	21	26	28
Países Bajos	18	18	19	19	20	20	-	24	27
Austria	15	17	18	18	19	19	21	24	26
Grecia	15	18	19	19	-	-	21	23	27
España	16	17	18	17	18	19	20	22	27
Italia	15	18	19	18	-	19	21	23	25
Portugal	15	16	17	18	18	18	22	23	26
Bélgica	18	18	18	19	19	-	22	23	27
Francia	16	17	18	19	19	20	21	21	26
Irlanda	15	17	18	18	18	19	20	22	24
Luxemburgo	15	18	19	19	19	-	22*	23*	26*
Finlandia	16	18	19	19	19	21	23	24	28
Suecia	16	18	19	19	-	-	21	23	27
Reino Unido	16	17	18	18	18	-	20	21	24

Fuente: OCDE, 1998b: anexo 3.

^(c) Formación profesional escolar o alterna

* Estimación basada en datos de los países vecinos que acogen a los jóvenes de Luxemburgo que siguen estudios superiores.

^(a) y ^(b) Estimaciones basadas en la edad de finalización de la escolaridad obligatoria y en la frecuencia de abandonos de los estudios (base de datos de Eurydice).

□ La cuarta hipótesis presupone que se puede determinar sin ambigüedades la fecha de obtención de un título, y asume que todo título es el producto de un curso único y codificado.

Estas hipótesis son arriesgadas, pero considerando el estado de los datos para el período 1993-1997, resultan necesarias a fin de tomar en cuenta una parte de las características institucionales de los sistemas educativos.

En concreto, la información disponible en las EPA abarca un centenar de variables que reflejan sobre todo la posición de la persona encuestada con respecto al empleo, en el momento de la encuesta (conforme a las definiciones de la Oficina Internacional del Trabajo), y también su posición actual frente a la formación junto con algunas de sus características socio-

familiares (Eurostat, 1996). Entre estas últimas, la encuesta revela tanto el nivel más alto de titulación obtenida en la enseñanza general (nivel de enseñanza secundaria) y el nivel más alto del título obtenido en la enseñanza profesional o superior. De esta manera, se puede por un lado diferenciar entre las personas que han seguido una formación en el curso de las últimas cuatro semanas y las que no la han seguido, y por otro conocer para las personas que no se forman los niveles más altos de titulación obtenidos. Por referencia a los diferentes contextos de cursos y de titulaciones, se puede intentar a continuación estimar la fecha de salida de la formación, reconstituyendo la edad teórica de obtención del título más alto. Esa reconstitución debe basarse desde luego en fuentes exteriores; en nuestro caso, se han utilizado los trabajos de la OCDE (1998b) sobre las principales edades teó-



ricas de preparación para el certificado educativo terminal, por nivel de estudios y según el curso anterior, completados por los datos sobre la edad de término de la escolaridad obligatoria para los no titulados (base de datos Eurydice⁽⁸⁾). Las edades estimadas utilizadas finalmente se presentan en el Cuadro 1.

La calidad de las edades calculadas de salida de la formación y su correspondencia con las edades reales dependerán de:

□ La precisión de las informaciones disponibles sobre la variedad de titulaciones existentes. Cuanto más puedan diferenciarse los títulos unos de otros, más precisa será la asignación de edades de salida.

□ La multiplicidad de los itinerarios posibles que conducen a un título dado (vías paralelas de acceso, puentes,...).

□ La heterogeneidad en los comportamientos de las personas que siguen dichos programas formativos. Cuantos más trastornos sufran los cursos escolares (repeticiones, reorientaciones, interrupciones, suspensos y abandonos) más grande será el error en la estimación de edades.

□ La importancia de los reinicios de la formación y, más concretamente, la capacidad para distinguir la formación inicial de la formación postinicial.

Basta entonces sencillamente con cotejar esta información con las edades observadas, para estimar el lapso de tiempo transcurrido desde la obtención del título. De esta manera surgen dos categorías de personas opuestas, además de los *trainees* como grupo independiente⁽⁹⁾. En primer término, los *juniors* son las personas que han salido de la formación y obtenido su título hace menos de cinco años⁽¹⁰⁾. El segundo grupo es la categoría de los *seniors*, que corresponde a las personas salidas de la formación pero tituladas hace más de cinco años⁽¹¹⁾. En la continuación de este análisis nos concentraremos en la categoría de los *juniors*, comparándola en ocasiones con la de los *seniors*. Por lo que respecta al estudio de los *trainees*, nos remitimos al trabajo de Wolbers (2001).

La estructura por niveles formativos de los *juniors* y por la edad promedio en

Cuadro 2 Distribución de los *juniors* por niveles formativos alcanzados y por su edad promedio en el momento en que salen del sistema educativo

	Juniors			Total (%)	Edad promedio de los <i>juniors</i> en el momento en que salen del sistema educativo (años)
	CINE 0-2 (%)	CINE 3 (%)	CINE 5-7 (%)		
Dinamarca	19	53	28	100	22,2
Alemania	15	57	28	100	20,8
Países Bajos	23	47	29	100	19,6
Austria	16	75	9	100	18,8
Grecia	26	53	21	100	19,1
España	47	16	37	100	19,3
Italia	52	41	7	100	18,3
Portugal	63	17	20	100	17,1
Bélgica	23	36	42	100	19,7
Francia	18	46	36	100	20,2
Irlanda	25	39	36	100	18,7
Luxemburgo	36	36	28	100	19,2
Finlandia	17	52	31	100	20,9
Suecia	18	62	19	100	19,2
Reino Unido	39	37	25	100	18,2
Unión Europea	32	43	25	100	19,4

Fuente: Eurostat, EPA: valores medios 1995-1997.

que acaban la formación presenta grandes variaciones entre los diversos países europeos (Cuadro 2), lo que era de esperar considerando los resultados precedentes. Existen numerosos perfiles: por un lado, España, Portugal e Italia presentan una mayoría de *juniors* con niveles CINE 0-2; por el contrario, Bélgica se caracteriza por un predominio de los *juniors* CINE 5-7; entre ambos polos se sitúan Alemania, Dinamarca, Austria, Finlandia y Suecia, con una mayoría de *juniors* de nivel CINE 3. En consecuencia, la edad promedio de los *juniors* en el momento de la salida de la formación varía de un país a otro: la edad más baja se observa en Portugal (17,1 años) y la más elevada (22,2 años).

Una vez definida nuestra categorización de la población protagonista de la transición escuela-trabajo, podemos pasar a estudiar las situaciones que dicha población afronta en el mercado de trabajo.

⁽⁸⁾ Puede consultarse ésta en la dirección www.Eurydice.org

⁽⁹⁾ Que además tienen una condición de edad: de 15 a 35 años

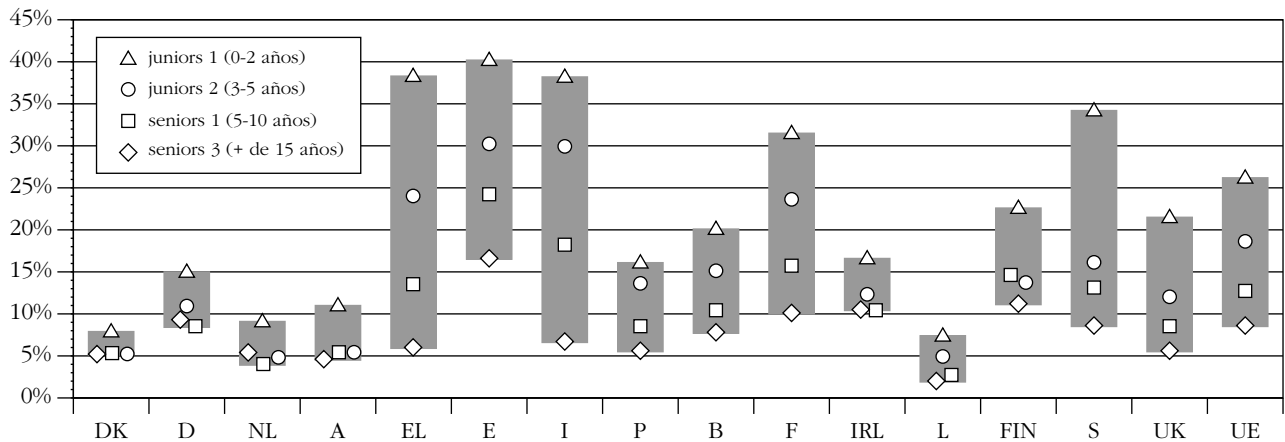
⁽¹⁰⁾ Así, su edad no puede superar la edad teórica máxima de titulación en más de cinco años, lo que significa que los mayores tendrán como mucho 36 años.

⁽¹¹⁾ Grupo limitado a las personas de menos de 50 años en lo que sigue, para seleccionar el núcleo de población activa en funciones y eliminar los efectos de las diversas mecanismos de jubilación, muy diferentes de un país a otro.



Gráfico 4

Paro entre *juniors* y entre *seniors*



Índice de paro = nº de parados / población activa

Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

2. *Juniors* y *seniors* en los mercados de trabajo europeos: situaciones en contraste

El proceso de inserción profesional es complejo y plural. No existe una definición común del inicio ni del fin del itinerario de la inserción (Rose, 1998; Vincens, 1997 y 1998). Pero ya las categorías estadísticas aproximadas como las de los *juniors* y los *seniors* reflejan aspectos singulares de la situación de actividad entre principiantes.

Las categorías *juniors* y *seniors* ilustran diferenciadamente la situación relativa de quienes se inician en el mercado de trabajo. En lo que sigue, ilustraremos dicha situación relativa con tres criterios: el paro, la movilidad en el empleo y la presencia de principiantes en los diferentes sectores de la actividad económica. Estas tres dimensiones responden a las siguientes cuestiones:

- ¿Hasta qué punto la transición escuela-empleo comporta un riesgo particular de paro? ¿Disminuye el riesgo con la experiencia? ¿A qué ritmo compensa el título la falta de experiencia?
- ¿Son más vulnerables los empleos que ocupan los principiantes?

- ¿Existen segmentos de la economía que acojan específicamente a principiantes?

El paro entre principiantes: ¿Desventajas respecto a los activos experimentados?

El índice de paro entre *juniors* (Gráfico 4) mide su dificultad para acceder al empleo.

La lectura del paro que se obtiene si se utiliza la categoría *juniors* difiere de la lectura por edades, más habitual. Efectivamente, si se considera a los menores de 25 años, entre ellos habrá una proporción superior de activos salidos tempranamente del sistema educativo y por lo tanto de personas menos tituladas. Si por el contrario adoptamos como indicador el paro entre *juniors*, ello mejora la posición relativa de los países en que más se prolongan los estudios, en caso de que el título reduzca el riesgo de paro.

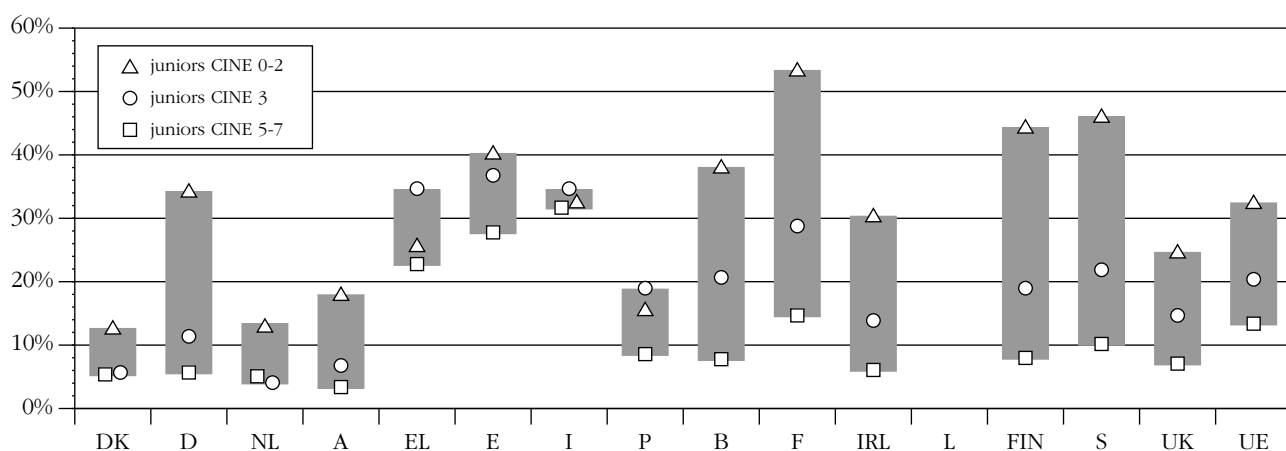
En todos los países europeos el índice de paro disminuye conforme aumenta la antigüedad en el mercado de trabajo. Más de dos años de experiencia reducen claramente el riesgo de paro.

Si bien los *juniors* con menos de 2 años de experiencia laboral se encuentran más expuestos al paro en todos los países de Europa, la ventaja comparativa que comporta una antigüedad laboral superior a 2 años no es equivalente en todas partes.



Gráfico 5

Paro de los *juniors* por niveles formativos



Índice de paro = nº de parados / población activa

Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

Dicha ventaja es muy marcada en Grecia e Italia, y también en Francia y en Suecia; adquiere un valor medio en un segundo grupo de países -Bélgica, Finlandia, Portugal y Reino Unido-, y en un tercero (Austria, Alemania, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos) la duración de la experiencia apenas modifica el riesgo de paro: tan sólo los jóvenes activos con menos de dos años de experiencia se encuentran desfavorecidos.

Los niveles formativos más altos protegen a los *juniors* del paro (Gráfico 5). Los países en los que el título reduce más el riesgo de paro son: Bélgica, Alemania, Francia, Irlanda, Finlandia y Suecia. El fuerte efecto de las titulaciones superiores -CINE 5 a 7- es característico de Francia, Finlandia y Suecia. En el caso alemán, la brecha se encuentra entre los titulados de nivel 3 -salidos en su mayoría del sistema dual- y los que no han alcanzado dicho nivel, y no tienen por tanto acceso a los mercados profesionales.

Obsérvese que los efectos de la titulación sobre el riesgo de paro resultan particularmente claros si se utilizan las definiciones *juniors/seniors*. Son mucho menos llamativos cuando se comparan los índices de paro entre jóvenes por niveles formativos, en aquellos países donde la formación regular de aprendices y la formación alterna son prácticas de formación profesional muy difundidas. Los

aprendices del sistema alemán son activos en el sentido de la OIT, pero corresponden al nivel CINE 2, ya que no han obtenido aún su certificado de formación dual. Por definición, ninguno de ellos está en paro. Así pues, la presencia de los jóvenes aprendices alemanes hace bajar artificialmente el índice del paro al nivel CINE 2. Pero si se consideran como categoría los *juniors*, los aprendices del sistema regular -aún en fase de formación- se encuentran excluidos de la medición. Y la diferencia del paro entre *juniors* de niveles CINE 0-2 y de nivel CINE 3 es claramente superior al promedio europeo.

Las únicas excepciones en cuanto a los efectos reductores de la titulación sobre el paro son Italia y Grecia. Como hemos visto, en estos dos países la experiencia protege particularmente del riesgo de paro. Pero en ellos un nivel de formación elevado no compensa la desventaja de los *juniors*: incluso los más titulados entre ellos afrontan dificultades para acceder a un empleo.

Los juniors son más móviles que los seniors

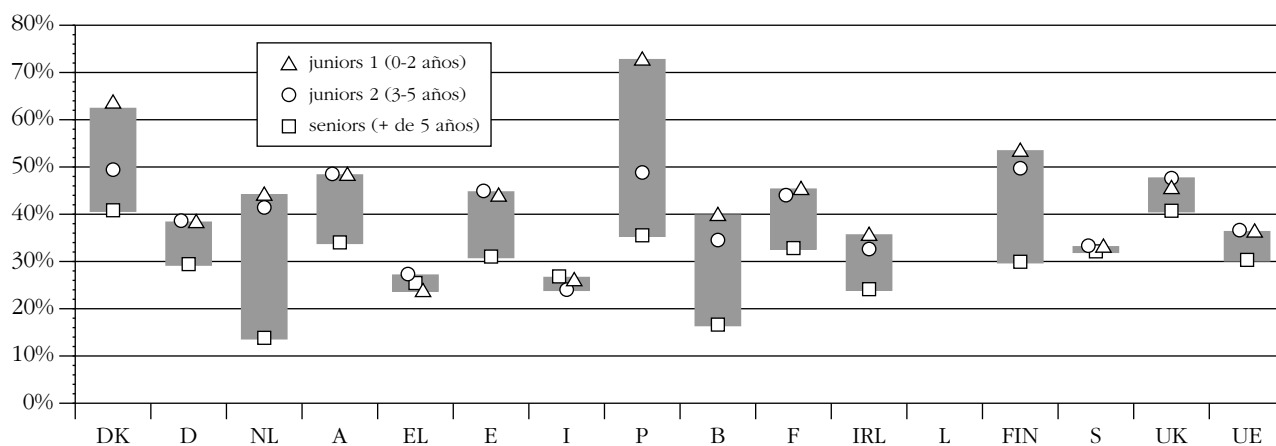
Los juniors salen generalmente con más rapidez del paro

Más afectados por el paro que los *seniors*, los *juniors* poseen sin embargo una mayor probabilidad de abandonar éste antes de un año, salvo en Grecia o en Italia.



Gráfico 6

Salida del paro



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

A y S: no se hace distinción entre juniors 1 y juniors 2.

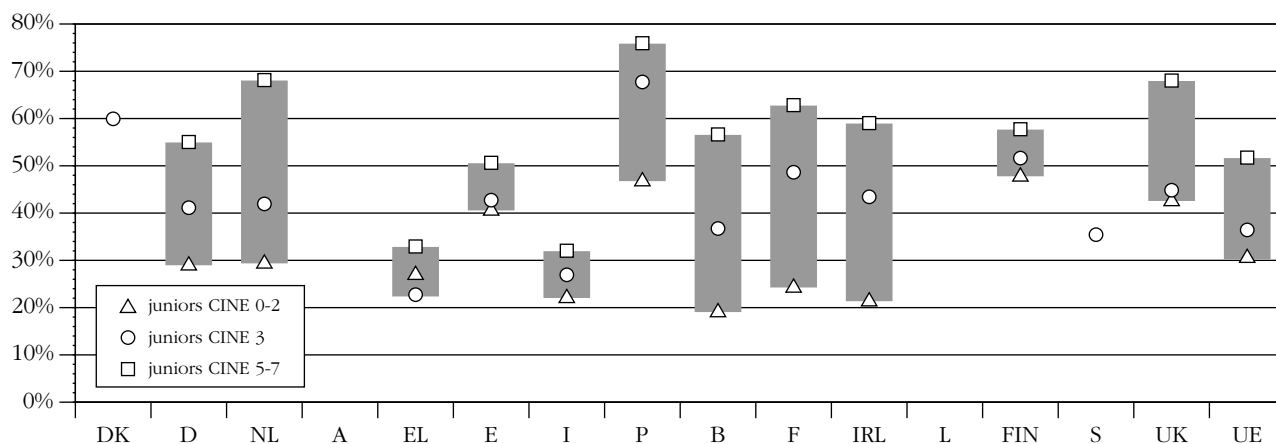
El indicador de la salida de paro de una categoría es la proporción de personas con empleo entre los parados de dicha categoría del año anterior.

El 38% de los juniors alemanes con menos de 3 años de experiencia y que se encontraban en paro el año precedente disponían en 1997 de un empleo.

Empleabilidad = probabilidad de tener un empleo en el momento de la encuesta habiéndose declarado en paro el año anterior.

Gráfico 7

Salida del paro de los juniors por niveles formativos



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

DK, S: datos no significativos para los niveles CINE 0-2 y 5-7.

A, L: datos no significativos.

Empleabilidad = probabilidad de tener un empleo en el momento de la encuesta habiéndose declarado en paro el año anterior.

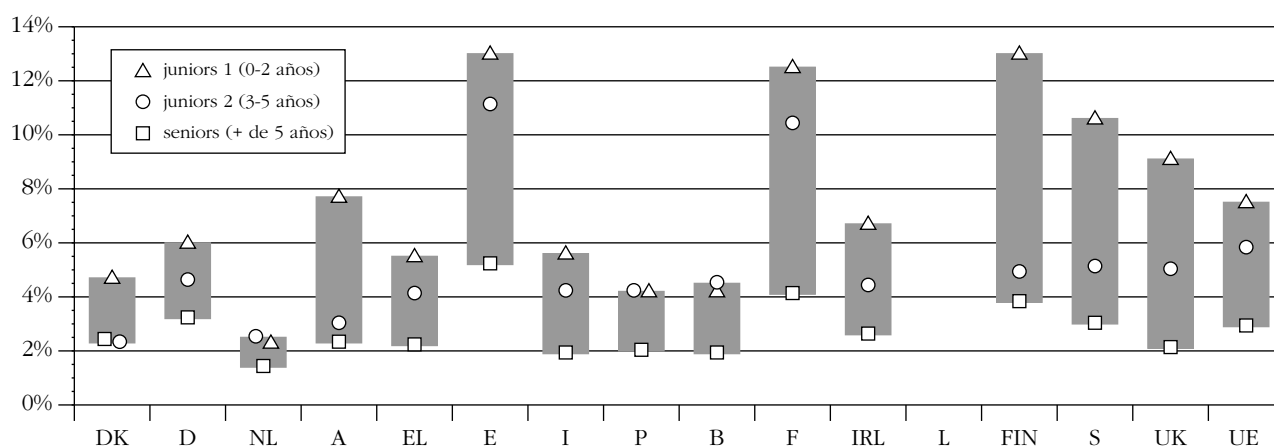
En Austria y en Suecia, el indicador de salida del paro (Gráfico 6) es superior para aquellos que poseen una cierta experiencia (de 3 a 5 años). En Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos y Portugal, la ventaja en términos de oportunidades de retorno al empleo para los jóvenes con cinco años o menos de experiencia es aún mayor. Por último, la po-

sesión de un título -sobre todo si éste es de enseñanza superior- acrecienta la probabilidad de retorno al empleo (Gráfico 7). Observamos fuertes efectos de la titulación sobre el retorno en los mismos países en que ésta surte un efecto apreciable sobre el riesgo del paro (Bélgica, Alemania, Francia, Irlanda, Finlandia y Suecia). En estos países, la titulación pa-



Gráfico 8

Vulnerabilidad de las personas al paro



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

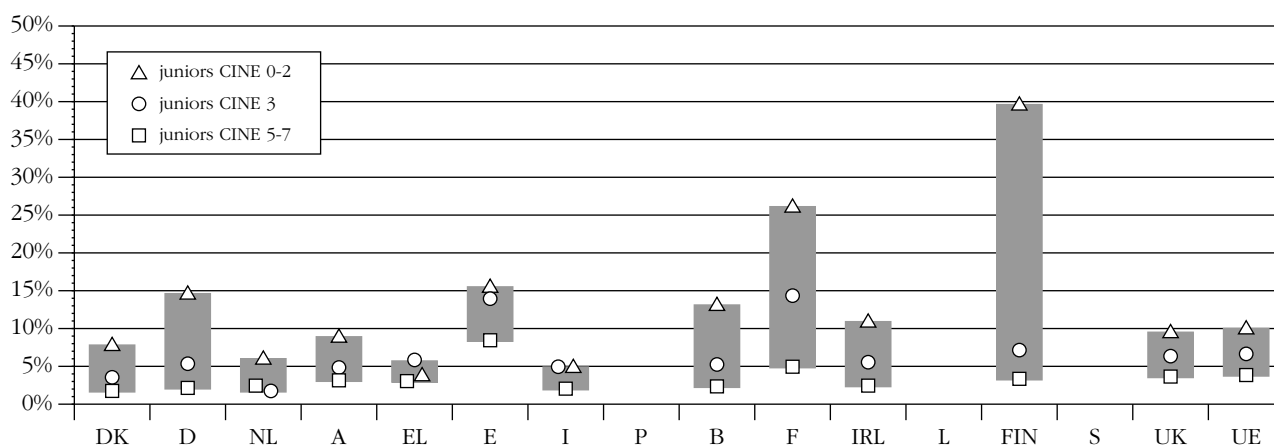
P: no se hace distinción entre juniors 1 y juniors 2.

Vulnerabilidad de una categoría: proporción de parados en 1997 entre aquéllos que disponían de un empleo el año anterior.

El 13% de los juniors finlandeses con menos de tres años de antigüedad en el empleo el año precedente se encuentran en 1997 en paro.

Gráfico 9

Vulnerabilidad de los juniors por niveles de titulación



Fuente: Eurostat y Céreq, EPA 1997.

P, L y S: datos no significativos.

Vulnerabilidad de una categoría: proporción de parados en 1997 entre aquéllos que disponían de un empleo el año anterior.

El 26% de los juniors franceses de nivel CINE 0-2 con empleo el año precedente se encuentran en 1997 en paro.

rece ser el elemento que ordena la cola de espera de los *juniors* para acceder a sus primeros empleos. En Austria, en Portugal y en Reino Unido, donde la titulación apenas reduce el riesgo de paro, sí influye claramente por el contrario sobre la probabilidad de encontrar o volver a iniciar un empleo antes de que transcurra un año en el paro.

Los juniors pierden con mayor frecuencia su empleo

La búsqueda de un primer empleo no es la única causa del mayor riesgo de paro entre *juniors*. En comparación con los *seniors*, presentan asimismo un **riesgo mayor de perder el empleo que ocupan**. Es lo que revela el indicador de



Cuadro 3 Movilidad de *juniors* y *seniors* en Europa – personas que abandonan la empresa o centro que les empleaba un año antes (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Movilidad de <i>juniors</i>	30,9	22,2	25,3	17,9	17,5	54,0	14,8	25,3	26,3	29,5	26,3	ns	34,3	27,0	33,1
Movilidad de <i>seniors</i> (<50 años)	13,0	10,6	8,1	7,0	6,8	22,6	5,7	10,7	12,0	9,9	9,8	ns	7,7	8,4	13,1

Fuente: Eurostat, cálculos Céreq, EPA 1993-1997, salvo AT: 1995-1997 y FI, SE: 1997.

Cuadro 4 Coeficiente de variación de la proporción de *juniors* en los sectores de actividad (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Coeficiente de variación (1997)	17,7	18,6	21,6	23,8	37,9	27,5	42,6	38,8	23,6	28,0	35,5	32,9	25,3	38,6	28,1

Coeficiente de variación = diferencia tipo media. Cuanto mayor sea más desigual es la distribución de los *juniors* entre los diversos sectores.

Fuente: Eurostat, cálculos Céreq, EPA 1997

vulnerabilidad del empleo ocupado (véase el Gráfico 8). Desfavorecidos con respecto a los *seniors*, los *juniors* se ven más afectados por el paro cuanto más breve sea su experiencia laboral. Francia, España y Finlandia presentan para sus *juniors* los riesgos más altos de perder el empleo. En estos tres países, la diferencia entre los índices de riesgo de *juniors* y *seniors* es superior a otros. La titulación hace a los *juniors* menos vulnerables al paro (Gráfico 9). Ello es cierto sobre todo en Francia y en Finlandia, y en menor medida también en Bélgica y Dinamarca.

Así pues, los *juniors* presentan rasgos específicos en sus modalidades de acceso al empleo: están más expuestos al paro, porque una parte de ellos busca su primer empleo, pero también porque los empleos que ocupan son menos estables. Los *juniors* en paro tienen sin embargo más posibilidades de encontrar un empleo que los *seniors* parados. Los no titulados son los más vulnerables: el riesgo de paro y de exclusión del empleo se exagera y los empleos que ocupan suelen ser frecuentemente transitorios para estos niveles de titulación. Los efectos de la titulación se hallan particularmente acentuados en Fran-

cia, Finlandia, Suecia y también en Alemania. En los restantes países europeos, son menos pronunciados.

Cuando se comparan los índices de movilidad general de *juniors* y *seniors* (proporción de activos ocupados el año anterior, que han abandonado la empresa o centro que les empleaba un año antes en favor de otro empleo u otra actividad⁽¹²⁾), se observa que:

□ en todas partes, la movilidad de los *juniors* es mucho más frecuente que la de los *seniors*;

□ un país (España) se distingue por una movilidad muy alta de *seniors* y de *juniors*;

□ dos países (Italia y Grecia) presentan una movilidad muy baja entre sus *seniors*. En ambos países, los *juniors* también son menos móviles que en otros.

¿Se integran los *juniors* por igual en todos los sectores de la economía?

Para saber si los principiantes se encuentran bien integrados en todos los secto-

⁽¹²⁾ También se considera movilidad el regreso a la misma empresa (tras haberse interrumpido la relación de trabajo).



res de la economía o si por contra se concentran en segmentos específicos, resulta cómodo medir la variación en la proporción de empleo de *juniors* dentro del empleo total por sectores.

La respuesta diverge mucho en los diferentes países europeos: el coeficiente de variación (diferencia tipo/media) de esta variable varía entre menos del 18% en Dinamarca y más del 40% en Italia. Obsérvese que en aquellos países con un vínculo fuerte entre la formación profesional inicial y la economía (Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Austria) los principiantes se distribuyen de manera menos desigual entre los diferentes sectores de actividad económica. En España, Francia y el Reino Unido (UK), el reparto de principiantes en todos los sectores es medio, mientras que resulta mucho más desigual en los casos de Grecia, Suecia, Portugal e Italia.

El empleo de las categorías *juniors/seniors* permite describir de manera distinta el empleo y el paro que el criterio de las edades. Pueden observarse diversas virtudes de la categoría *juniors*: los efectos sobre el paro de la experiencia laboral se aprecian mejor que si se trabaja por edades. También pueden compararse más fácilmente la situación de los *juniors* y la de los activos experimentados, como se aprecia por ejemplo con los indicadores de movilidad general o con el índice de reparto del empleo de los principiantes en los diferentes sectores económicos.

Vemos cómo surgen algunas características comunes a los principiantes europeos en general: más afectados por el paro que los activos experimentados, se encuentran en una situación particularmente vulnerable cuando no disponen de una titulación. Consiguen con mayor facilidad contratos tras un período de paro, pero también sufren un riesgo mayor de perder su empleo cuando tienen uno. Con todo, las diferencias internas dentro de Europa son importantes: en algunos países el paro entre principiantes alcanza muy rápidamente cotas similares al de los adultos experimentados (Dinamarca, Alemania) mientras que en otros se mantiene durante mucho tiempo superior (Italia, Grecia). Los efectos del título sobre los riesgos de paro entre *juniors* divergen

fuertemente en los distintos países. La presencia de los *juniors* en los diferentes sectores de empleo también resulta muy heterogénea: está bastante equilibrada en los países con predominio de los mercados profesionales del trabajo, y muy concentrada en algunos segmentos concretos en otros.

Conclusión: una construcción muy estilizada pero que puede mejorarse

Hemos visto cómo la creación de categorías para el análisis comparado de la inserción profesional en Europa plantea numerosas dificultades. La información longitudinal existente a escala europea (encuesta comunitaria a hogares) no se basa en las muestras suficientes. Las restantes fuentes disponibles, esencialmente transversales (EPA) están poco adaptadas para describir un fenómeno dinámico. Nos hemos arriesgado con todo a utilizar estas encuestas, lo que produce indicadores estilizados. Nuestro ejercicio es experimentar y las mediciones obtenidas son por tanto aproximadas. Hemos visto que las categorías construidas se basan en hipótesis bastante arriesgadas. Felizmente, desde la utilización de estas encuestas el material disponible ha ido evolucionando y debiera permitirnos mejorar las categorías seleccionadas.

Efectivamente, desde 1998 **se han reformado las encuestas EPA**: se han introducido en ellas los salarios, una variable suplementaria refleja la situación principal en la fecha de la encuesta aparte de los criterios de actividad de la OIT, se utiliza la nueva nomenclatura formativa CINE-97 que -considerando el trabajo preparatorio que ha supuesto- debiera permitir eliminar algunas ambigüedades de registro (OCDE, 1999), y, sobre todo, **se recoge el dato del año de obtención de la titulación más alta**. Estas innovaciones nos permitirán mejorar las categorías de *trainees* y *juniors* utilizadas. De las hipótesis simplificadoras que hemos empleado sólo se mantendrá la equivalencia entre año de obtención del título y salida del sistema educativo. Podremos también mejorar y enriquecer los indicadores elaborados, y presentar en particular indicadores comparativos de salarios.



Con todo, las encuestas de población activa comportan un problema de fondo: siguen utilizando datos transversales para estudiar un proceso dinámico. En 2000, para remediar este hecho, se añadió a la encuesta europea anual sobre la población activa (EPA) un módulo suplementario *ad hoc* sobre la transición profesional. Dicho módulo va destinado a todas las personas que hayan salido de la formación inicial hace menos de 10 años (5 en el caso de algunos países), recoge la fecha de la primera salida de la formación inicial, el nivel de estudios alcanzado y el ámbito formativo seguido. Se registra la situación de actividad inmediatamente siguiente al término de los estudios. El primer empleo significativo (con duración superior a 6 meses) se describe con mayor lujo de detalle (duración, fecha de inicio, profesión). La utilización de estas informaciones -más completas y dinámicas- debiera permitir comparaciones más detenidas. Dos puntos nos parecen particularmente importantes: en primer término, podrá analizarse con estos datos ***el efecto del ámbito de formación***, y no ya simplemente el nivel o la vía formativa⁽¹³⁾, lo que no era posible hasta la fecha. Ello producirá una reevaluación de las relaciones entre las cualificaciones generadas y los ámbitos profesionales correspondientes. En segundo lugar, ***la introducción de elementos correspondientes a la biografía profesional*** -situación de actividad inmediatamente posterior al término de los estudios, descripción del primer empleo significativo- deberá permitir avanzar sobre un punto delicado: el inicio de la transición. Efectivamente, la hipótesis de un mecanismo simple (definición francesa) o doble (definición alemana) de acceso a la transición no es satisfactoria para aque-

llos países donde este proceso comprende con frecuencia pausas e idas y retornos (los casos escandinavo o británico). El material suplementario que este módulo aporta para el análisis nos permitirá avanzar en el detalle comparado de los inicios de la transición.

Aún perfeccionados así, los indicadores comparativos de la transición elaborados a partir de las encuestas comunitarias poseen sus límites: como ya hemos señalado, resulta difícil elaborar categorías adecuadas para un análisis comparativo. Pueden efectuarse comparaciones de variables de actividad que sean resultado de trabajos de armonización internacional en detalle, pero algunas dimensiones del proceso de la transición se encuentran excluidas de este ejercicio. Es el caso en particular de los mecanismos públicos de ayuda al empleo, que desempeñan una función importante en los itinerarios de la inserción profesional, pero cuyo análisis estadístico comparado está aún dando sus primeros pasos. Una tentativa de comparación a partir de fuentes nacionales, dentro del proyecto CATEWE, ha revelado ya dificultades de tratamiento estadístico comparativo infinitamente más complejas que las mencionadas anteriormente. De hecho, las intervenciones públicas de ayuda a la inserción profesional abarcan una gama muy amplia que va desde el tratamiento social del paro a la flexibilización de los contratos de trabajo, la formación y posibles combinaciones entre las medidas. La masa de personas beneficiadas, el número y las características de los mecanismos abiertos y la estabilidad temporal de dichos mecanismos son otros tantos parámetros nacionales cuya complejidad será difícil reducir.

⁽¹³⁾ Que opone la formación profesional a la formación general.



Bibliografía

- Affichard, J.** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. *Formation Emploi*, 1985, n° 9.
- Affichard, J.; Gensbittel, M.-H.** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation Emploi*, octobre-décembre 1984, n° 8.
- Allmendinger, J.** Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, n° 5, p. 231-250.
- Ashton, D.** Les approches en terme de marché du travail. En: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Aventur, F.; Möbus, M.** (dir.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Ouvrage collectif Céreq-Elf Aquitaine, Magnard-Vuibert, Paris, 1999.
- Barailler, C. et al.** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen. En: *Transitions in Youth: Combating Exclusion*, actes del 4º Seminario europeo, ESRI, Dublín, 1997.
- Barbier, J.C.; Gautié, J.** (dir.). *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.
- Bédoué, C.; Giret, J.-F.** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminario europeo 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Brannen, K.; Smyth, E.** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys. En: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.
- Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Transition entre le système éducatif et la vie active*. Cedefop. Luxembourg : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Seminario europeo 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** (a) Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. En: Raffé, D. (dir.) *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** (b) La place des débutants sur les marchés du travail européens. *Céreq-Bref*, mayo 2000, n° 164.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The position of young people and new entrants in European labour markets. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Enquête communautaire sur les forces de travail. Méthodes et définitions / Eurostat*. Luxembourg : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.
- Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, 2000, vol. 129, n° 4.
- Garonna, P.; Ryan, P.** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, enero-marzo 1989, n° 25.
- Gautié, J.; Lefresne, F.** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise. *La Revue de l'IREES*, invierno 1997, n° 23.
- Hannan et al.** Education, vocational training and labour market transitions among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project. En: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, reunión del Seminario europeo de 1998, CES, Edimburgo, 1998.
- Hannan, D. et al.** (a). *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*. Documento de trabajo del ESRI n° 118 (b), vol. 2, Dublín, 1999.
- Hannan, D. et al.** (b). *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). A conceptual framework*. Documento de trabajo del ESRI n° 118 (a), vol. 1, Dublín, 1999.
- Hannan, D.; Raffé, D.; Smyth, E.** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework. En: Werquin, P.; Breen, R.; Planas, J. (dir.). *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marsella, 1997.
- Heinz, W.R.; Nagel, U.** Changement social et modernisation des transitions école-travail. En: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.** (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.
- Marry, C.** Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. En: Jobert; Marry; Tanguy (dir.). *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Marsden, D.** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany. En: Brunetta, R.; Dell'Aringa, C. (dir.). *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.
- Marsden, D.; Ryan, P.** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 1990, vol. XXVIII, n° 3.



Maurice, M.; Sellier, F.; Sylvestre, J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*. París: PUF, 1982.

Méhaut, P.; Géhin, J.-P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. París: L'Harmattan, 1993.

Müller, W.; Shavit, Y. The institutional embeddedness of the stratification process. En: Shavit, Y.; **Müller, W.** (dir.). *From School to Work – a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.

Müller, W.; Wolbers, M. Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

Perspectives de l'emploi / OCDE (a). París: Ediciones de la OCDE, 1998.

Regards sur l'Éducation OCDE (b). París: Ediciones de la OCDE, 1998.

Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE / OCDE. París: Ediciones de la OCDE, 1999.

De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions / OCDE . París: Ediciones de la OCDE, 2000.

Raffe, D. La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche. En: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

Raffe, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Seminario internacional celebrado en París del 21 al 23 de junio de 2000 (fotocopias), 2000.

Rose, J. *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer, París, 1998.

Ryan, P. The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX (marzo 2001), p. 34-92.

Tanguy, L. (dir.). *L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France*. La Documentation Française, París, 1986.

Tanguy, L.; Rainbird, H. Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. En: Jobert, A., Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

Verdier, E.; Möbus, M. Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Revue d'économie publique*, próxima publicación, 1999.

Vernières, M. (dir.). *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Economica, París, 1997.

Vincens, J. L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, nº 60, octubre-diciembre, 1997.

Vincens, J. L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, nº 61, enero-marzo 1998.

Wolbers. Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union. En: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*. Dublín, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

Zilberman, S. L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, nº18, abril-junio 1987.



Un sistema pedagógico para la formación por vía electrónica

1.0 Introducción

La evolución de las nuevas posibilidades de comunicación por banda ancha, la confluencia de las telecomunicaciones con la informática y las últimas evoluciones en los protocolos de comunicación han dado lugar a numerosas propuestas para aplicar dichos instrumentos al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. La integración entre ordenadores y comunicaciones, y su capacidad para unirse e interactuar entre sí salvando grandes distancias geográficas, ofrecen a la educación oportunidades inauditas. El incremento en la cifra de sistemas informáticos y de comunicación, la sencillez de su uso y el potencial y la variedad de las informaciones transferidas permiten a docentes y alumnos acceder a un mundo situado más allá del aula. Estos avances conllevan el potencial necesario para transformar la naturaleza de los entornos y procesos formativos (Majumdar, 1997, p. 347-352). Las últimas evoluciones tecnológicas, desde la distribución hasta la interacción y por último la cooperación a través de Internet y de la Red mundial, estimulan el surgimiento de nuevos entornos docentes e impulsan un cambio paradigmático en el proceso formativo.

La relación entre la formación a distancia y las tecnologías de la telecomunicación se hace cada vez más densa, y genera nuevas respuestas a antiguos problemas, recursos educativos innovadores y nuevos modelos de enseñanza y formación. Uno de los resultados más innovadores y prometedores de dicha relación es la formación por vía electrónica o "formación electrónica". En ésta, docentes y alumnos se reúnen dentro de una red informática, creando una comunidad plenamente imbricada de aprendizaje en la que todas las personas participan activamente y

aportan al grupo contribuciones de valor.

Con todo, la dimensión educativa de la formación electrónica se encuentra aún dando sus primeros pasos. Aun cuando existen ya numerosas instituciones que ofrecen cursos por vía electrónica, la comprensión profunda de las cuestiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza electrónica constituye aún territorio desconocido. Son muchos los cursos electrónicos compuestos simplemente por direcciones de Internet combinadas con espacios de correo electrónico y de charla electrónica, sin ningún fundamento pedagógico. En su mayor parte, la enseñanza electrónica actual transfiere simplemente la instrucción tradicional de aula al contexto electrónico, reeditando en formato electrónico los antiguos manuales y libros de texto, orientados a la transmisión de informaciones y a la memorización. Y ambos métodos son métodos formativos de bajo nivel.

Aun cuando la bibliografía ofrece ya algunos ejemplos sobre la eficacia de la formación por vía electrónica (Kearsley et al., 1995, p. 37-32), es poco lo que sabemos sobre las estrategias pedagógicas que debieran usarse para este tipo de enseñanza. ¿Cómo construir entornos de enseñanza y aprendizaje electrónicos, fundados en epistemologías o bases cognitivas específicas? ¿Qué sistema pedagógico será correcto para formarse por vía electrónica?

El presente artículo analiza las características de la enseñanza electrónica desde una perspectiva epistemológica y pedagógica, y sugiere un sistema conceptual para esta formación basado en estrategias de aprendizaje por cooperación. Propone asimismo nuevas orientaciones para el diseño de cursos por vía electrónica

Shyamal Majumdar

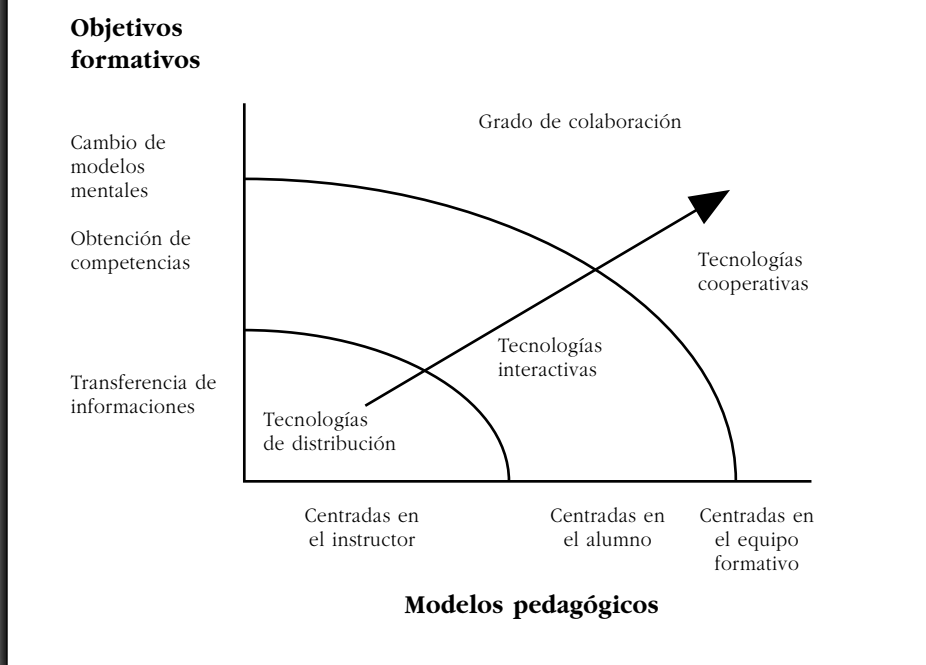
*Director de la División de Formación y Desarrollo
Asesor de la facultad de Tecnología de la Información
Instituto Oficial Colombo para la Educación de Técnicos
DECS Complex, Meralco
Avenue, Pasig City
Metro Manila, Islas Filipinas*

Este texto debate las características de la formación por vía electrónica con perspectiva epistemológica y pedagógica y sugiere un marco conceptual para el aprendizaje electrónico, basado en estrategias formativas de cooperación. Analiza asimismo métodos innovadores para diseñar cursos electrónicos que fomenten la creatividad y los procesos de pensamiento crítico. El autor expone que si el aprendizaje por los hechos, la instrucción y las prácticas, las reglas y los procedimientos era más adaptativo en épocas anteriores, el aprendizaje a través de proyectos y problemas, investigación y diseño, descubrimientos e invenciones, creatividad y diversidad, actuación y reflexión es más adecuado para la época actual. Así pues, resulta necesario un urgente cambio de orientación pedagógica para responder a los requisitos que ha de afrontar el alumno que se forma electrónicamente en nuestro milenio.



Gráfico 1

La tecnología, los objetivos formativos y los modelos pedagógicos en las tres generaciones de la enseñanza a distancia



que fomenten la creatividad y los procesos de pensamiento crítico.

2.0. La enseñanza a distancia y la formación electrónica

En el siglo recién acabado, la continua evolución en las tecnologías de la comunicación ha ido condicionando claramente la evolución simultánea de la enseñanza a distancia (EaD). La primera generación de enseñanza a distancia consistía sobre todo en cursos por correspondencia que recurrían a materiales impresos, con escasas y lejanas posibilidades de interacción entre el docente y el alumno. La base de esta primera generación radicaba en la tecnología de distribución, que sustentaba métodos centrados en la instrucción y en objetivos formativos de transmisión de informaciones. El objetivo pedagógico subyacente era el de transmitir información, y no el de interpretarla o adaptarla. El sistema de EaD de la segunda generación incorporaba ya diversos medios, como televisión, grabaciones

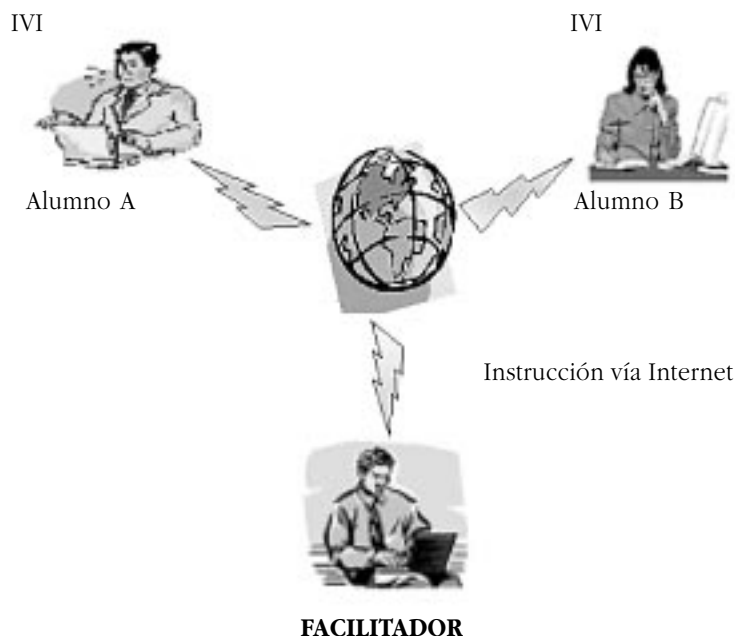
y en algunos casos materiales didácticos registrados en disquetes. La interacción entre docentes y alumnos era prácticamente igual que en la primera generación, algo mejorada mediante el teléfono, fax, etc. La tecnología interactiva supuso la base para esta generación, que permitía ya al alumno avanzar a su propio ritmo hacia la obtención de competencias. Los objetivos pedagógicos subyacentes eran metodologías centradas en el alumno y la interpretación de informaciones por éste, y no en su simple recepción. De esta manera, la primera y segunda generaciones de los sistemas EaD se basaban sobre todo en la producción y distribución de materiales formativos. La comunicación entre los alumnos era prácticamente inexistente, y la EaD parecía estar simplemente diseñada para salvar distancias geográficas. Así, la enseñanza no se consideraba una actividad social basada en la interacción entre alumnos, sino algo de objetivos prácticamente individuales (Trentin, 1997, p. 261-270).

El motor que impulsa el surgimiento de los sistemas EaD de tercera generación es la redefinición de la formación como



Gráfico 2

La formación electrónica de tipo objetivista



actividad social, lo que implica un recurso decidido a las redes informáticas. En la terminología EaD, estos sistemas de tercera generación se denominan también de “enseñanza electrónica” o “enseñanza por red”. En un entorno de este tipo, todos los protagonistas del proceso formativo -alumnos, tutores y expertos- se encuentran conectados entre sí a través de una red informática para superar el aislamiento, incrementar la interactividad grupal y promover el desarrollo colectivo. La base de esta última generación es la tecnología cooperativa, que toma por objetivo formativo modificar los esquemas mentales, a través de una enseñanza centrada en el grupo que se forma. El método centrado en el equipo que se forma crea un entorno que genera y pone en común conocimiento por medio de la colaboración de las personas dentro de equipos formativos.

Kaufman (Kaufman, 1989) sitúa estas tres generaciones dentro de una cadena evolutiva en la que se incrementan progresivamente el control por el alumno, las oportunidades de diálogo y el acento sobre las capacidades mentales, más que

sobre la simple comprensión. Es más, esta evolución da lugar a nuevos tipos de organizaciones educativas. El Gráfico 1 (Libro Blanco sobre *Distributed learning*, 1996) ilustra las diversas generaciones de enseñanza a distancia.

3.0 El sistema pedagógico: objetivismo, constructivismo y modelo ecléctico

Podemos desarrollar un entorno educativo electrónico a partir de dos escuelas principales de pensamiento: la teoría del aprendizaje objetivista frente a la teoría del aprendizaje constructivista. A partir de estas dos filosofías, pueden generarse dos tipos diferentes de entornos educativos por vía electrónica.

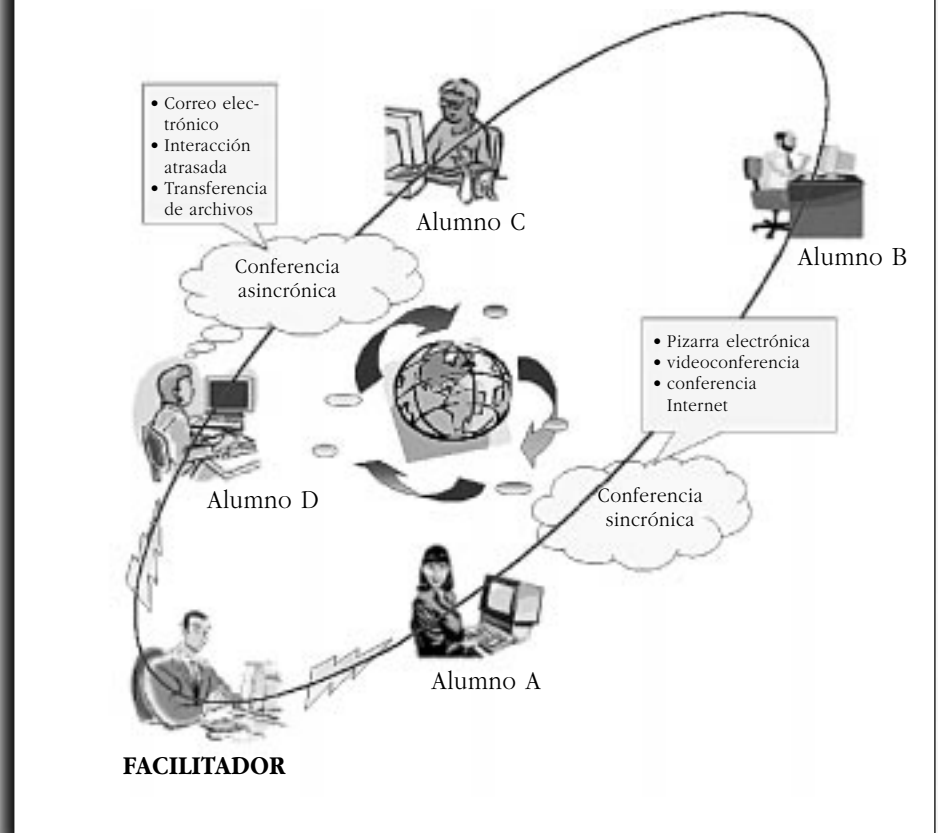
3.1. Formación electrónica de orientación objetivista

En estos entornos formativos el alumno aprende individualmente a través del ordenador. Interactúan con materiales de instrucción remotos ofrecidos vía Internet,



Gráfico 3

La formación electrónica de tipo constructivista



y la interacción con instructores/docentes o compañeros formadores es mínima. Como indica el Gráfico 2, el alumno A y el alumno B se encuentran muy distantes geográficamente y utilizan sus propios ordenadores para interactuar con el material instructivo que inserta y ofrece en Internet el instructor, desde otro lugar distinto.

Este tipo de entorno formativo electrónico se basa en la psicología conductual: se ofrece a los alumnos una información que deben repetir ante sus docentes (reproducción). El método utiliza la reacción del alumno a un tipo particular de estímulo, que puede modificarse por recompensa o penalización (Inglis, 1996, p. 28-37). El objetivo consiste en desarrollar un entorno formativo electrónico planificado y compuesto por cursos de estudio, temas de reflexión individual y problemas por resolver, todos ellos estructurados y guiados, pero a menudo muy específicos. Los cursos comprenden objetivos formativos, métodos, materiales y un sis-

tema de evaluación que definirá el propio tutor. La naturaleza y autoridad de los conocimientos que incorpora el alumno implican que éste debe emprender y llevar a término las tareas individualmente. Esta formación se basa en la construcción individual de conocimiento y en su reproducción, más que en procesos sociales. Asume la idea de que existe un cuerpo de conocimientos objetivos que puede impartirse a los alumnos a través de su presentación y explicación. La formación electrónica actual se encuentra dominada por la escuela conductual de pensamiento y utiliza la tecnología como elemento sustitutivo de la instrucción que impartía el maestro. Las metodologías más habituales hoy de entornos formativos electrónicos suelen transferir simplemente la instrucción tradicional de aula al nuevo contexto electrónico, reelaborando los materiales impresos como materiales Internet, las clases como apuntes electrónicos y presentaciones por vídeo, y los debates como conferencias por vía informática (Bourne et al., 1997). Básicamen-



te, nos encontramos ante simples cursos por correspondencia que utilizan el soporte de Internet, con el objetivo de la obtención de informaciones y con un escaso nivel de aprendizaje.

Los entornos formativos electrónicos basados en el objetivismo poseen una serie de inconvenientes, límites e insuficiencias (Mangal, 1990), ya que no estimulan al alumno a desarrollar capacidades complejas de nivel superior tales como la creatividad, la resolución de problemas, la facultad de prever y tomar decisiones o la de obtener conocimientos a partir de una interacción social. Por este motivo, han recibido diversas críticas y propuestas de transformación y mejora por parte de otras fracciones de la psicología contemporánea, como la constructivista.

3.2. La formación electrónica de tipo constructivista

La formación cooperativa asistida por ordenador (FCAO) puede considerarse un fenómeno emergente y un sistema de enseñanza electrónica que propone reunir a los alumnos individuales con el fin de alcanzar objetivos formativos comunes mediante la gestión de su proceso formativo. La escuela filosófica constructivista forma la raíz de los entornos FCAO. El Gráfico 3 ilustra un entorno de tipo FCAO, en el que los alumnos A, B, C y D, geográficamente muy distantes colaboran, analizan y sintetizan dentro de un grupo, utilizando herramientas de comunicación sincrónicas o asincrónicas (simultáneas o no simultáneas). Todos ellos poseen un currículo expuesto en Internet y colaboran en un mismo espacio en la Red para lograr objetivos formativos comunes a través de sus propios ordenadores. Los alumnos trabajan junto con personas ya experimentadas para ir construyendo su conocimiento.

Un entorno de formación cooperativa de este tipo permite desarrollar capacidades complejas como la creatividad, la resolución de problemas, la facultad de prever y tomar decisiones (McDonald et al. 1998, p.6-21). El constructivismo puede considerarse una visión del mundo u ontología basada en un conjunto de teorías formativas situadas entre la filosofía cognitiva y la humanista. Para crear un entorno formativo eficaz partiendo de esta ontología, puede definirse una episte-

mología que ayude a explicar la forma en que se genera el conocimiento. La teoría constructivista mantiene que el conocimiento debe descubrirse, construirse, practicarse y validarse por cada alumno, y que aprender reclama “la lucha activa del alumno”. Los psicólogos cognitivos se oponen radicalmente al método estímulo-respuesta y de recompensa-penalización de los conductistas, argumentando que el aprendizaje y el comportamiento requieren mucho más que una simple respuesta individual a estímulos. La mente humana no acepta la información exactamente de la misma manera y estilo en que se le proporciona, sino que la investiga, interactúa y reflexiona con ella con el fin de construir conocimiento a partir de las experiencias vividas. Los métodos pedagógicos de corte constructivista incluyen una formación cooperativa y la creación de situaciones formativas que permitan a los alumnos investigar activamente y colaborar socialmente. Los métodos formativos de corte pasivo asumen que los estudiantes “aprenden” recibiendo y asimilando conocimientos de manera individual e independiente (Johnson, 1979, p.51-70). Por el contrario, los métodos activos presentan la formación/el aprendizaje como un proceso social que tiene lugar a través de la comunicación con otros. Los alumnos construyen activamente su conocimiento formulando ideas en palabras, y estas ideas se desarrollan a través de las reacciones y respuestas de otros. La formación cooperativa consiste en métodos de instrucción que intentan estimular a los alumnos para trabajar juntos sobre una tarea académica concreta. La formación cooperativa es básicamente distinta de la “transferencia directa” tradicional o modelo de transmisión cognitiva unilateral, en el que el instructor es la única fuente de conocimientos y capacidades (Harasim, “*Online education...*”). La conversación (verbalización), la perspectiva múltiple (reestructuración cognitiva) y la argumentación (resolución de conflictos conceptuales) que surgen en los grupos cooperativos permiten explicar por qué la formación en grupos promueve un mayor desarrollo cognitivo que el alcanzado por las mismas personas si trabajan aisladamente (Sharon, 1980, p.241-247) (Webb, 1989, p.21-29).

Se piensa que la construcción cognitiva requiere estrategias y entornos formativos



que ofrezcan al alumno estructuras generadoras de conocimientos. Existen tres tendencias distintas en la epistemología constructivista: la de la personalidad, la social y la metodología del conocimiento académico (Joyee et al., 1996). Cada una de estas tendencias ha generado el correspondiente sistema importante para el diseño y desarrollo de cursos electrónicos. La tendencia de la personalidad se centra en los alumnos y su interacción mutua. Considera la personalidad individual dentro de su contexto e intenta ayudar a que las personas se comprendan a sí mismas y su relación con el mundo. La tendencia social se centra en la construcción colectiva de conocimiento por los alumnos. Este sistema basa la construcción cognitiva en los procesos sociales que proporciona el contexto. La metodología del conocimiento académico, también denominada “tendencia de la investigación académica”, se centra en las materias académicas. Esta tendencia afirma que la función de la escolaridad consiste en proporcionar a los alumnos los instrumentos académicos que les ayuden a construir conocimiento. La teoría del procesamiento de informaciones (Lange, 1965) proporciona un buen sistema para utilizar el instrumental académico. El constructivismo considera que el aprendizaje es un proceso constructivo en el cual los alumnos desempeñan un papel activo y en el que la formación se basa en las funciones cognitivas de éstos. Los alumnos obtienen nuevos conocimientos a partir de sus conocimientos anteriores y de su interacción activa y continua con el mundo que les rodea, y con otros alumnos.

Las teorías constructivistas del aprendizaje permiten diseñar un entorno formativo electrónico en el que los propios alumnos sean agentes activos que utilicen sus capacidades sociales para emprender y llevar a término tareas de forma colectiva. Una de las limitaciones de un entorno de este tipo es que “no siempre produce resultados formativos predecibles”. Los facilitadores deben fomentar por ello el proceso constructivo del alumno, pero sin intentar controlar estrechamente el proceso o sus resultados. La actividad de instrucción y la función que desempeña el instructor deben consistir en orientar al alumno para que éste descubra conocimientos y en comentar como experto su construcción cognitiva, a tra-

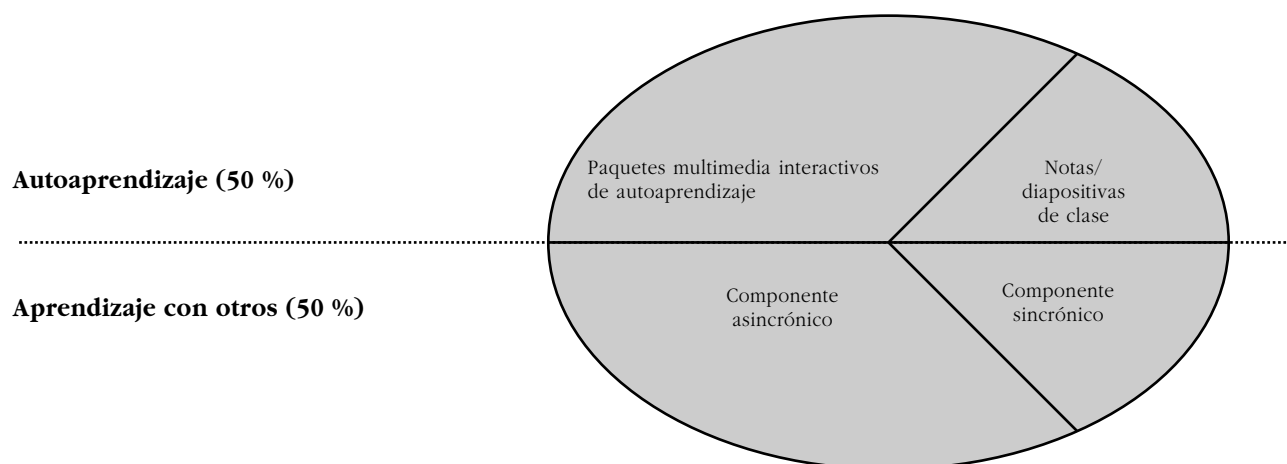
vés de tareas estructuradas de formación cooperativa. El control del proceso formativo lo llevan a cabo los propios alumnos. Por lo que respecta a la naturaleza y autoridad del conocimiento en los alumnos, éstos emprenden y terminan sus respectivas tareas dentro de grupos, utilizando sus capacidades sociales para trabajar en equipo conforme a su respectiva experiencia.

3.3. La formación electrónica del tipo pedagógico-ecléctico

Para garantizar un resultado formativo uniforme y predecible en un entorno FCAO estructurado conforme a la pedagogía constructivista, se ha propuesto una metodología ecléctica de tipo andragógico/pedagógico. Este modelo combina los aspectos más idóneos de las perspectivas tanto constructivista como conductista. Este modelo formativo, basado en la metodología ecléctica andragógica/pedagógica derivada de ambas perspectivas, minimiza la distancia transaccional tal y como propone Moore (Moore et al., 1996) al integrar a los alumnos con múltiples estilos formativos y a los que no están preparados para un aprendizaje plenamente autodirigido. Este método asume que el alumno obtenga el 50% del conocimiento por sí mismo y el restante 50% por colaboración con otros. La formación cooperativa incluye componentes de aprendizaje tanto sincrónicos como asincrónicos. Con todo, recurre más que nada a componentes asincrónicos, por las ventajas inherentes al hecho de ser adaptables a todo tiempo y lugar. Las interacciones sincrónicas tienen lugar en tiempo real, cuando el alumno y el instructor se encuentran conectados simultáneamente y en contacto directo. Por el contrario, las interacciones asincrónicas tienen lugar según convenga a alumnos y docentes. El rasgo fundamental de la formación asincrónica es un aprendizaje en todo tiempo y lugar, que utiliza las facilidades de comunicación de la Red. Ello puede generar una realimentación tanto inmediata como retrasada: la realimentación inmediata sucede cuando el programa enlaza automáticamente con documentos; la interacción retrasada refleja el tiempo que el alumno requiere para responder a servidores, foros o mensajes electrónicos. Las interacciones sincrónicas requieren un conjunto de herra-

Gráfico 4

Los componentes formativos según el modelo ecléctico propuesto



mientas que permitan al alumno visualizar, oír y compartir aplicaciones en Internet. Los temas de orden complejo pueden explicarse directamente utilizando herramientas como la pizarra electrónica, charlas por Internet y conferencias acústicas o visuales.

El Gráfico 4 ilustra esta metodología.

4.0 La formación cooperativa y la enseñanza electrónica

Diversos teóricos del aprendizaje sociocultural y situado han puesto de relieve la importancia de la interacción social. Se afirma que “a los alumnos no les gusta trabajar solos, sino compartir ideas entre sí” (Chu et al., 1999, p.334-338). Esta ventaja de la interacción social (para la formación) resultaba difícil de integrar en los programas de formación electrónica para alumnos geográficamente distantes, ya que la formación cooperativa y la formación por vía electrónica constituyen dos tradiciones educativas diferentes. Pero en la actualidad, las herramientas cooperativas para un grupo de alumnos pueden utilizarse también para la negociación social y el aprendizaje en equipo,

permitiendo a los alumnos agrupados interactuar con personas más experimentadas y capacitadas. La formación se distribuye entre los alumnos. El conocimiento proviene de una comunidad de alumnos que interactúan. Los alumnos que aprenden activamente dentro de grupos cooperativos demuestran capacidad para generar estrategias de razonamiento de alta calidad, una mayor diversidad de ideas, un pensamiento más crítico y más respuestas creativas que los que aprenden individual o competitivamente (Schlechter, 1990, p.329-341).

Varios mecanismos sociopsicológicos hacen eficaz a la formación cooperativa: (a) conflicto o desacuerdo; (b) la propuesta de alternativas; (c) la (auto)explicación; (d) la interiorización; (e) la apropiación; (f) la carga cognitiva compartida; (g) la regulación mutua y (h) la fundamentación social (Dillenberget al., 1995; p.10-6 a p.10-13).

El mecanismo de “conflicto entre alumnos” postula que cuando surge un desacuerdo entre iguales, los factores sociales impiden a los alumnos ignorar el conflicto y les fuerzan a encontrar una solución para éste. Los que apoyan la propuesta de alternativas hablan del “sesgo de confirmación” por el que tienden a di-



señarse sólo experimentos que confirmen una hipótesis y a ignorar todo resultado empírico que contradiga ésta. La “(auto)-explicación” tiene lugar cuando un compañero con más conocimientos explica un tema a otro: el segundo recibe la explicación, y el primero se beneficia del hecho de formular y articular diversas piezas de sus conocimientos. La “interiorización” es el proceso de aprendizaje que tiene lugar cuando se verbaliza por medio de una conversación. La “apropiación” se produce cuando un alumno se forma a través de la observación y el trabajo con alguien más experimentado. La formación regular de aprendices es un tipo de “apropiación”. La “carga cognitiva compartida” es la puesta en común entre alumnos del contenido cognitivo que proporciona una tarea. La “regulación mutua” describe la forma de regular las actividades en común. La “fundamentación social” consiste en el mecanismo por el que una persona cree que su compañero ha comprendido lo que afirma, al menos en grado suficiente para efectuar la tarea correspondiente. También la composición de un grupo, las características de la tarea por realizar y los medios de comunicación desempeñan funciones importantes para la realización efectiva de una formación cooperativa.

Se ha señalado (Harasim, “*Online education...*”) que el potencial cooperativo de la comunicación por ordenador permite a los alumnos participar activamente en su propia construcción de conocimientos o creación cognitiva, de tres formas distintas: generación de ideas, asociación de ideas y estructuración de ideas.

Los cuatro rasgos fundamentales del aprendizaje/formación cooperativa son por tanto:

- La formación se centra en las actividades del alumno más que en el docente;
- La formación insiste en el apoyo mutuo entre alumnos para encontrar respuestas en áreas de interés común;
- La formación se basa en resolver problemas por análisis y debate en grupos de alumnos;
- La formación insiste en el surgimiento de un pensamiento creativo y crítico.

Sin embargo, es necesario plantearse las cuestiones siguientes: ¿Seguimos los principios de la dimensión cooperativa a la hora de diseñar cursos electrónicos? ¿Adoptamos como estrategia para los procesos creativos en la red el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas? ¿Aprovechamos todas las facilidades de comunicación que ofrece la Red? Poner simplemente a disposición de los alumnos posibilidades de comunicación por ordenador y pedirles que las usen no produce una formación cooperativa. Para desarrollar materiales de curso electrónico que fomenten la creatividad se requiere algo más que la simple comprensión de la tecnología básica, es decir, *bits* y *bytes*, electrónica y tecnologías de satélite, CGI, buscadores y HTML: necesitamos comprender el “aspecto humano” de la tecnología generadora del sistema que permite desarrollar cursos en la red para fomentar la creatividad en un entorno cooperativo.

Se ha estructurado un sistema pedagógico para la comunicación por ordenador en torno a cuatro paradigmas de la comunicación: búsqueda de información, correo electrónico, circulares electrónicas y conferencias por ordenador, a los que se asignan respectivamente las cuatro técnicas siguientes (*The online report on pedagogical techniques*, 1995):

- Técnicas para la persona aislada (el paradigma de la información por ordenador): bases de datos informáticas, publicaciones electrónicas, bibliotecas electrónicas y aplicaciones electrónicas;
- Técnicas de una persona a otra (el paradigma del correo electrónico): contratos formativos, aprendizajes formales, períodos de prácticas y estudios por correspondencia;
- Técnicas de una a varias personas (el paradigma de la circular electrónica): lecciones, simposios, simulaciones;
- Técnicas entre varias personas (el paradigma de las conferencias): debates, juegos de roles, grupos de discusión, *brainstorming* (tormenta de ideas), foros, tareas por apuntes;

La mayoría de los cursos electrónicos utilizan los tres primeros tipos de técnicas y



no recurren a las técnicas entre varias personas, que sin embargo son esenciales para todo entorno de formación cooperativa. Algunas de las técnicas esenciales para el aprendizaje cooperativo son (Harasim, "Online education...") (Harasim et al., 1995):

- ❑ Actividades asociativas y mesas redondas: puesta en común y síntesis de ideas a través del correo electrónico;
- ❑ Conferencias asincrónicas: debate y reflexiones a través de circulares electrónicas;
- ❑ Conferencias sincrónicas: conferencias en tiempo real a través de charlas en Internet, encuentros en la red y videoconferencias;
- ❑ Investigación en grupo: selección de un tema por el grupo, investigación individual y elaboración final colectiva;
- ❑ Formación centrada en proyectos: aprendizaje por medio de la planificación y el desarrollo de proyectos en equipo;
- ❑ Otras actividades: discusiones colectivas, simposios, debates, juegos de rol, grupos de discusión, *brainstorming* (tormenta de ideas) y competición por equipos en un grupo, etc.

5.0 El pensamiento creativo en la red

Investigadores como Davis (Davis, 1992), Perkins (Perkins, 1986) y de Bono (de Bono, *Thinking course*, 3ª Ed.) defienden sobre todo aquellas técnicas formativas que reclaman un pensamiento independiente o creativo por parte del alumno. Los métodos electrónicos proporcionan numerosas herramientas y el entorno que permite aplicar técnicas formativas estimuladoras del pensamiento independiente o creativo. Los programas para navegar existen y permiten actualmente explorar, buscar y encontrar modelos y relaciones, clasificar ideas, examinar resultados y enviar lo descubierto a compañeros e instructores. Es evidente que la red constituye una herramienta ideal para incrementar la disposición de un alumno a aceptar riesgos, su compromiso

so con la tarea, su apertura mental a la experiencia, su interés, originalidad, imaginación, intuición, atracción por las novedades, capacidades artísticas, pensamiento metafórico, capacidades de resolución de problemas, elaboración de ideas y disposición para salirse de la norma: atributos todos ellos de las personas creativas (Davis, 1992) (Starko, 1995) (Young, J G "What is creativity?", p.77-87). La anonimidad del *alter ego* y de los pseudopapeles durante los debates electrónicos empujan a los alumnos a experimentar con ideas y a aceptar el riesgo de formular sus pensamientos (Harasim et al., 1995). Algunos de los métodos propuestos para que la red fomente la creatividad en un entorno electrónico son:

- ❑ *Brainstorming* (tormenta de ideas) y tormenta invertida: insistir en la generación de ideas;
- ❑ Asignación de papeles mentales: se asigna a cada participante en una mesa redonda un papel concreto;
- ❑ Escritura creativa: uno comienza a escribir y otro complementa su idea;
- ❑ Imaginemos: imaginemos que eres Ministro de Educación - describe tus prioridades;
- ❑ Estimulación de ideas: sugerencias de cambios y mejoras;
- ❑ Reto semántico: proponer una palabranoción en medio de un campo semántico, y sugerir su significado;
- ❑ Simulación y juego de roles: jugar a los roles en un entorno simulado.

Se ha observado que el debate y la interacción a través de conferencias asincrónicas -en momentos y lugares diferentes- tienden a llegar más al alumno que los entornos tradicionales. Los alumnos pueden dar su opinión de forma mucho más relajada y en el momento que les convenga, lo que produce un entorno favorable a la creación reflexiva.

6.0 El pensamiento crítico en la red

El pensamiento crítico es aquel pensamiento razonador y reflexivo que lleva a una persona a decidir lo que debe creer o debe hacer. Los alumnos aprenden a



examinar un concepto o un fenómeno, a ser conscientes de sus propios sesgos y a analizar así la situación de manera objetiva y lógica. El pensamiento creativo, por su parte, es la capacidad para crear nuevas combinaciones de ideas como respuesta a una necesidad o para comprender un suceso natural específico. A pesar de las grandes líneas ya existentes de pensamiento independiente, las vías de apoyo al pensamiento crítico parecen constituir otra ventaja fundamental de la Red. Algunas de las ideas emergentes sobre formas de apoyar el pensamiento crítico a través de la Red son:

- ❑ Organizador gráfico: insistir en la representación espacial como modelo, diagrama de Venn, etc. Facilita el pensamiento crítico, al ayudar al alumno a clasificar la jerarquía y el flujo lógico de ideas;
- ❑ Clasificación de métodos: clasificar y categorizar las tormentas de ideas en la Red;
- ❑ Reflexión: escritura, pensamiento, actividades reflexivas y evaluación crítica;
- ❑ Valoración irónica y debate: fomenta el desarrollo de argumentaciones;
- ❑ Razonamiento por casos: estudio de casos y comentarios correspondientes.

Toda actividad que incluya búsqueda de causas y efectos, de modelos y relaciones, clasificación de ideas, elaboración de sucesiones temporales y de taxonomías, será un ejercicio válido de pensamiento crítico (Bonk et al., "*Learner-centered web instruction*", p. 167-178). La Red ofrece numerosas oportunidades para reforzar las relaciones causa-efecto mediante programas de simulación y animación en los paquetes de formación por ordenador o vía Internet.

7.0 Principios rectores

Diversos principios rectores llevan al diseño de una formación electrónica eficaz. Citaremos los siguientes:

- ❑ Ofrecer entornos formativos centrados en problemas
- ❑ Ofrecer tareas auténticas y realistas

- ❑ Acentuar la construcción de conocimientos
- ❑ Promover el aprendizaje activo
- ❑ Utilizar con eficacia los multimedia
- ❑ Combinar adecuadamente las estrategias formativas
- ❑ Diseñar adecuadamente debates estructurados
- ❑ Ofrecer un entorno formativo contextual
- ❑ Centrarse en el aprendizaje colectivo

El papel de un alumno en un entorno formativo electrónico no debe ser sólo el de alumno, sino el de colaborador y miembro de un equipo. Surge un cambio de paradigma y una explosión cognitiva en las prácticas educativas (Majumdar, 1999, p. 72-73) de la enseñanza y el aprendizaje a través de entornos cooperativos: mientras que la formación por los hechos, entrenamiento y prácticas, reglas y procedimientos era más adaptativa en épocas anteriores, la formación o aprendizaje por proyectos o problemas, investigación y diseño, descubrimiento e invención, creatividad y diversidad, acción y reflexión es más adecuada en el momento actual. Así pues, es necesario desarrollar un sistema conceptual para las dimensiones pedagógicas de la formación electrónica cuando ésta asume una estrategia de aprendizaje por cooperación. La siguiente tabla recoge los cambios favorables requeridos en cada una de las dimensiones pedagógicas de la formación electrónica:

8.0. Implicaciones y labor futura

Aún no se ha estudiado a fondo la forma en la que un alumno aprende en un contexto electrónico. El diseño y desarrollo de cursos electrónicos eficaces exige reorientar las diversas dimensiones pedagógicas del entorno electrónico. Es necesario por tanto estudiar los nuevos medios desde el punto de vista de la comunicación, cobrar perspectiva pedagógica mediante investigaciones educativas y



Tabla 1

Dimensiones	Desfavorable	Favorable
Base pedagógica	Modelo instructivo	Modelo ecléctico basado en el constructivismo
Eje formativo	Contenidos	Aprender a aprender
Estrategias formativas	Exclusivamente interactivas	Cooperativas e interactivas
Objetivo formativo	Controlado externamente	Autónomo
Teoría formativa	Conductual	Cognitiva
Función del docente	Didáctica	Facilitadora
Modos de impartición	Fijos	Abiertos
Métodos formativos	Superficiales	Profundos
Estructuras formativas	Rígidas	Flexibles/ modulares
Modelos formativos	Centrados en el instructor	Centrados en el equipo que se forma
Objetivos formativos	Transferencia de información	Modificación de modelos mentales
Métodos formativos	Pasivos	Activos

analizar la interacción en grupos con investigaciones sociopsicológicas. Cada uno de estos elementos de investigación puede adaptarse, aplicarse e integrarse a fin de que contribuyan a explicar lo que sucede en las clases de tipo electrónico, y por qué (Coppala et al., 1999). Un diseñador formativo que utilice la formación electrónica cooperativa deberá prever más trabajo en equipo, centrar la formación en el trabajo y planificar actividades de resolución de problemas si desea fomentar el pensamiento de alta calidad. Considerando las infinitas posibilidades

que ofrece para el pensamiento de alto nivel (Majumdar, 2000) y el trabajo en equipo, la Red tiene probablemente el poder de generar estrategias formativas innovadoras que se integrarán por último en sus contextos cognitivos, sociales y culturales. Si el diseño de cursos electrónicos incorpora los mencionados cambios favorables en las dimensiones pedagógicas, la diferencia entre la formación en la Red y los métodos educativos tradicionales podría ser considerable. Trabajemos juntos para iniciar la futura investigación en este ámbito.

Bibliografía

'The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication', M. F. Paulsen (ed.), Oslo, Noruega, agosto, 1995. <http://www.nki.no/~morten/>

Bonk, J. C.; Reynolds, H. T. 'Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship', incluido de la obra "Web based instruction", B. H. Khan (ed.), *Educational Technology Publications*, Englewood Cliff, New Jersey. p. 167-178.

Bourne, J. R. et al. 'Paradigms for online learning: a case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks course', *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, número 2, agosto 1997.

Chu, K. C.; Urbanik et al. 'The benefits of virtual teaching to engineering education', *The International Journal of Engineering Education*, Vol. 15, número 5, 1999, p. 334-338.

Coppala, N.; Hiltz, S. R.; Rotter N. 'Becoming a virtual professor: pedagogical changes and ALN', *fifib international conference on ALN*, Universidad de Maryland, octubre 1999.

Davis, G. A. *Creativity is forever* (3rd ed.), Dubuque, IA, 1992, Kendall/Hunt Publishing.

de Bono, E. *De Bono's Thinking course*. Checkmark Books, Nueva York, 1994.

Dillenber, P.; Schneider, D. 'Collaborative learning in the Internet', actas, cuarta conferencia internacional sobre la formación electrónica, Taiwan, 1995, p. 10-6 a p. 10-13.

Harasim, L. et al. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*, Cambridge, MA, 1995, MIT Press

Harasim, L. *Online education*, Nueva York, Praeger Publishers.



Inglis, A. 'Theories of learning in educational development: relocating the paradigmatic divide', *Open Learning*, 11(2), p. 28-37, 1996.

Johnson, D. W. 'Conflict in a classroom: controversy and learning', *Educational Research*, vol. 49, 1979, p. 51-70.

Joyce B.; Weib M. *Models of teaching*, Needham Heights, Mass Allyn & Bacon, 1996.

Kaufman, D. in Sweet, R. (ed.) *Post-secondary distance education in Canada: policies, practices & priorities*, 1989, Universidad de Athabasca / Canadian Society for Studies in Education.

Kearsley, G.; Lynch, W.; Wizer, D. 'The effectiveness and impact of online learning in graduate education', *Educational Technology*, noviembre-diciembre 1995, 35(6), p. 37-42.

Lange, R. *The conditions of learning*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1965.

Majumdar, S. 'Designing web-based instruction to enhance creativity', actas de la tercera *International Conference on Technological Creativity Development (ICTCD)* celebrada en Taipei, Taiwan, 2000.

Majumdar, S. 'Network-based flexible learning: prospects and challenges in the 21st century', *Keynote address at the international conference of vocational education and training (IVETA 1997)*, Helsinki, Finlandia 24-28, agosto 1997, p. 347 - 352.

Majumdar, S. 'Online collaborative learning', *Proceedings of the fifth Unesco - ACEID international conference on reforming learning curriculum and pedagogy: innovative vision for the new century*. Bangkok, Tailandia, 13-16 diciembre 1999, vol. 1, p. 72-73.

Mangal S. K. 'General psychology', *Sterling Publishers Private Ltd.*, Nueva Delhi, 1990.

McDonald J.; Gibson, C. C. 'Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing', *The American Journal of Distance Education*, 12(1), p. 6-21, 1998.

Moore, M.G.; Kearsley G. 'Distance education theory: a system view', Belmont CA, Wadsworth, 1996

Perkins, D. N. *Knowledge as design*, 1986, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Schlechter, T. M. 'The relative instructional efficiency of small group computer-based training', *Journal of Educational Computing Research*, vol. 6(3), 1990, p. 329- 341.

Sharon, S. 'Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations', *Review of Educational Research*, 1980, vol. 50(2), p. 241-247.

Starko, A. J. *Creativity in the classroom: schools of curious delight*, 1995, Nueva York, Longman.

Trentin, A. 'Telematics and online teacher training: the Polaries project', *Journal of Computer Assisted Learning*, 1997, vol. 13, p. 261-270.

Webb, N. 'Peer interaction and learning in small groups', *International Journal of Educational Research*, 1989, 13(1) p. 21-29.

Libro blanco *Distributed learning: approaches, technologies and solution*, Lotus Development Corporation, agosto 1996.

Young, J. G. 'What is creativity?', *The Journal of Creative Behaviour*, vol. 19, 1985.



Consecuencias de la metodología centrada en capacidades para el diseño formativo

-un cambio paradigmático para la formación asociada al trabajo y para el desarrollo del conocimiento dentro de organizaciones-

1. Tres nuevos contextos que influyen sobre el diseño de la enseñanza y el aprendizaje

La política europea acentúa la importancia de que las personas asuman responsabilidad propia, no sólo para obtener su educación y formación iniciales, sino también para mantener dichos conocimientos durante toda su vida activa. Las competencias, capacidades y conocimientos se consideran cada vez más esenciales para desarrollar una participación cívica social e informada en el proceso decisorio democrático. La aplicación de las nuevas tecnologías y el mayor número de nuevos conocimientos científicos exigen aprender y formarse continuamente como base para una participación socioeconómica que permita a las personas afrontar y llegar a dominar las transformaciones emergentes. La cuestión hoy fundamental consiste en encontrar formas que hagan posible capacitar a la mano de obra presente y futura -y a todos los ciudadanos- para "afrontar incertidumbres" (2), y ello en un contexto de sistemas institucionales bastante rígidos. Los formadores y suministradores formativos de nuestra

época deben aprender a tratar incertidumbres y prepararse para un futuro impredecible.

Los nuevos contextos de la enseñanza y el aprendizaje les obligan a producir las siguientes competencias:

- Flexibilidad, adaptabilidad, movilidad.
- "Aprender a aprender", dentro de contextos en rápida mutación.
- La participación social como objetivo.

1.1. Un mayor énfasis sobre la flexibilidad, la adaptabilidad y la movilidad

Si bien la formación profesional vuelve a llamar la atención de políticos, responsables y planificadores, los currículos y procesos formativos tradicionales se consideran insuficientes con el fin de desarrollar las capacidades y conocimientos que requieren las nuevas economías altamente cognitivas. Las definiciones y explicaciones tradicionales de la competencia o pericia profesional se basaban en teorías de racionalidad técnica: la formación podía aplicarse bajo formas predecibles y repetitivas (Edwards, 1993). Los currículos

Burkart Sellin

*Cedefop
Salónica⁽¹⁾*

Este artículo intenta difundir y afinar las nociones básicas de formación/aprendizaje en la empresa y en el trabajo. Pretende contribuir a mejorar la capacidad de innovación y la competitividad de las organizaciones, y a la capacitación del trabajador "moderno".

Será necesario adoptar una serie de decisiones, crear condiciones y desarrollar (nuevas) actitudes entre todos los asociados a todas las escalas decisorias. A pesar del cortoplacismo actual que se observa en la mayoría de los comportamientos de empresas y organizaciones, generalmente a favor del beneficio inmediato y el bajo coste, también se aprecia la urgente necesidad de fomentar la continuidad y sostenibilidad a medio y largo plazo, si Europa -en su camino hacia la sociedad de la información- desea modernizar con éxito sus métodos formativos, educativos y de aprendizaje. Las nuevas nociones pueden contribuir decisivamente a la consolidación de una Europa ampliada.



y procesos de la formación profesional consistían básicamente en impartir un cuerpo fijo de conocimientos y capacidades necesarios para tareas determinadas dentro de papeles ocupacionales. El rápido ritmo de las transformaciones en la sociedad industrial de hoy implica que estas funciones y tareas ya no son fijas y predecibles ni a medio ni a largo plazo. La formación profesional de hoy fomenta cada vez más la flexibilidad y adaptabilidad de las personas (Nijhof, 1998; Oates, 1998). Los trabajadores deben ser capaces de adaptarse a nuevas capacidades y procesos, y de actualizar sus conocimientos de manera regular. El trabajo cualificado requiere una mayor capacidad de afrontar sucesos impredecibles. Los perfiles ocupacionales se van transformando y desplazando con el tiempo (Heidegger y Rauner, 1997), y tienden a extenderse mucho más allá de los estrechos límites de aplicación de capacidades y conocimientos, basados en nociones semitayloristas de organización del trabajo. Los nuevos tipos de organización del trabajo dan prioridad a las capacidades de comunicación y a la facultad para trabajar en equipos.

Se observan también otros cambios significativos en los requisitos de capacidades. En el pasado, una inmensa mayoría de personas vivía dentro de un radio de cinco kilómetros de su lugar natal (Parkes, 1998). Pero la sociedad de hoy requiere una movilidad mayor, tanto dentro de un mismo país como entre Estados Miembros en el contexto europeo, o con otros países extracomunitarios. Se observa una necesidad cada vez mayor de competencias en idiomas extranjeros y conocimientos interculturales. Pero no sólo cambian los contenidos cognitivos y las capacidades: las nuevas industrias de la tecnología de la información y la comunicación, en particular, también solicitan mayores niveles de cualificación.

1.2. “Aprender a aprender” dentro de contextos en rápida mutación

El ritmo del cambio en numerosos aspectos del trabajo y en entornos laborales bonifican la capacidad de aprender. “Aprender a aprender” resulta fundamental si los trabajadores han de ser capaces de adaptarse ante transformaciones en estructuras organizativas, innovaciones tecnológicas y novedades casi continuas en

los procesos de trabajo. Una virtud esencial asociada al desarrollo inicial de capacidades y que debe fomentarse es la capacidad para “retomar el hilo” para actualizar competencias en el futuro, es decir: los jóvenes necesitan estar seguros de su capacidad de aprender. Así, aprender a aprender puede definirse como la capacidad para configurar y determinar conscientemente la propia carrera profesional y ocupacional. Aprender a aprender -lo que a veces se llama “aprendizaje autodirigido”- adquiere de esta manera una naturaleza social, cultural y también individual. Gerald Straka (1997, p. 4) ha afirmado que el aprendizaje autodirigido supone la “cualificación esencial para triunfar en la competición global y construir una sociedad humana a escala europea”.

1.3. La participación social como objetivo

Son cada vez más frecuentes las críticas que tildan a los objetivos europeos de formación profesional de “economicistas”, por considerar las cualificaciones exclusivamente necesarias para adaptarse a los requisitos tecnológicos y económicos. Gerald Heidegger (1997) señala que no basta con que los trabajadores cualificados sean capaces de responder a los nuevos requisitos técnicos de nuestra sociedad: precisan además disponer de las capacidades y conocimientos que les permitan configurar por sí mismos la aplicación de tecnologías y la forma social que adopte el trabajo. Heidegger piensa que existe una relación dialéctica entre la educación, la tecnología y el trabajo. También Félix Rauner (1998) evoca la inexactitud de las actuales taxonomías del conocimiento, y expone la necesidad de superar la dualidad entre el conocimiento académico (el trabajo mental) y las capacidades profesionales (el trabajo manual), dualidad que él retrasa hasta el Renacimiento. Sugiere que en el siglo XXI los conocimientos asociados al trabajo se convertirán en algo esencial tanto para la economía como para la interacción social.

Todos estos elementos permiten extraer consecuencias para el desarrollo de la enseñanza y la formación en diferentes entornos de aprendizaje. Para hacer progresar una sociedad y economía sostenibles de la información y el conocimiento, podemos definir los entornos que con-

(¹) El presente artículo se basa, *inter alia*, en una contribución a la obra “European trends in the development of occupations and qualifications”, de la serie Referencias Cedefop, Vol. 2, p. 163 (Attwell/ Brown). Véanse también las referencias en la pág....

(²) Véanse también las publicaciones conjuntas Cedefop-FEF sobre “Hipótesis de futuro y estrategias para la formación profesional y la formación permanente en Europa” en la biblioteca internet del Cedefop y el enlace con Hipótesis de futuro (“Escenarios”) que ofrece la dirección <http://www.trainingvillage.gr>



sideramos esenciales para implantar una enseñanza y aprendizaje eficaces en los contextos descritos.

2. El conocimiento asociado al trabajo

El aspecto cognitivo de las competencias ocupacionales resulta esencial para desarrollar una pericia profesional adaptada al contexto, pues el conocimiento asociado al trabajo proporciona el vínculo entre el conocimiento independiente de un contexto y la experiencia en el trabajo, que no siempre puede utilizarse de forma generalizada. Ello implica tanto la necesidad de reflexionar activamente sobre la experiencia concreta como la de transformar la información en conocimiento: la pericia profesional, que no puede desarrollarse simplemente ampliando las informaciones obtenidas, sino sólo a través de experiencias cognitivas continuas y sutiles relacionadas con la aplicación de conocimientos, el desarrollo conjunto de conocimientos personales y profesionales y la integración de conocimientos individuales en las dimensiones cognitivas más amplias poseídas por grupos y organizaciones enteras.

2.1. De la formación al aprendizaje

Las innovaciones en FP precisan reorientar la formación hacia el aprendizaje y transformar la simple transmisión de conocimientos por medio de intervenciones formadoras en actuaciones que faciliten el aprendizaje, esto es, fomentar la creación, uso y circulación de conocimientos a través de intervenciones más complejas que combinen la formación con otros tipos de desarrollo de recursos humanos (DRH). En particular, parece que la FP debe garantizar que los alumnos o formados individuales sean capaces de contribuir a los procesos de desarrollo, transmisión y difusión de conocimientos dentro de organizaciones completas. La orientación a tipos particulares de desarrollo cognitivo se considera esencial para las innovaciones formativas concebidas con el fin de incrementar el conocimiento creativo en el alumno: "Lo importante para la generación de valores cognitivos no son tanto las instalaciones o equipos en el sentido material, sino los conocimientos, experiencias y sensibilidad que puedan en-

contrarse entre los generadores de conocimiento" (Sakaiya, 1991, p.270). Se asume así que el conocimiento es el auténtico motor que impulsa nuestra era, pero siempre estrechamente vinculado con la resolución y el planteamiento de problemas cotidianos en situaciones de trabajo, y más en general con las competencias y la pericia profesional.

2.2. Los diferentes tipos de conocimiento

Para analizar el desarrollo cognitivo en mayor detalle, puede resultar útil distinguir entre diferentes tipos de conocimiento. Lundvall y Johnson (1994) describen cuatro tipos distintos que requieren respectivamente diferentes tipos de dominio: el conocimiento fáctico (*know-what*), el conocimiento científico (*know-why*), el conocimiento práctico (*know-how*) y el conocimiento relacional (*know-who*).

El **conocimiento fáctico** (*know-what*) constituye el conocimiento "objetivo", puede considerarse equivalente a lo que denominamos normalmente formación y está relacionado con el "cuerpo" cognitivo que posee toda categoría de expertos.

El **conocimiento científico** (*know-why*) se refiere a los conocimientos académicos o de tipo profesional que influyen sobre el desarrollo tecnológico y el ritmo y las características de su aplicación en las industrias de cualquier tipo. En este caso la producción y reproducción de conocimiento tiene lugar dentro de procesos organizados, como la enseñanza universitaria, la investigación científica, el desarrollo de personal especializado, la contratación, etc.

El **conocimiento práctico** (*know-how*) describe la capacidad para operar en destreza en contextos diferentes (p.e. evaluar las perspectivas de mercado para un nuevo producto, o hacer funcionar una máquina-herramienta). El conocimiento práctico se desarrolla sobre todo a escala individual, pero también resulta evidente su importancia si se consideran niveles de cooperación dentro de una organización e incluso entre varias organizaciones (por ejemplo, el surgimiento de las redes industriales se debe en buena medida a la necesidad para las empresas de poder compartir y combinar elementos de conocimiento práctico).



El **conocimiento relacional** (*know-who*) es otro tipo de conocimiento cuya importancia está en auge. Consiste en un conjunto de diferentes capacidades, en particular capacidades sociales, que dan acceso y permiten utilizar los conocimientos que posee otra persona, a menudo por medio de una combinación de redes profesionales y personales (Eraut et al., 1998).

Vickstroem y Normann (1994) adoptan una estructura similar en su tentativa de desarrollar una nueva perspectiva de las transformaciones empresariales. Estos autores distinguen entre información, capacidades (o *know-how*), explicación y comprensión.

La **información** es el conocimiento de tipo objetivo cuya importancia deriva sobre todo de su naturaleza “fáctica” pero sin limitarse a ella. Por ejemplo, complementar un determinado tema con nuevas informaciones puede llevar a transformar la comprensión de dicho tema y hacer que surja una nueva estructura consciente.

Las **capacidades**, conocimiento práctico o *know-how*, a diferencia de la información, se encuentran integradas en las personas, puesto que éstas pueden comportarse con objetivos definidos en una situación particular a fin de lograr un determinado resultado.

Por **explicación** se entienden los conocimientos científicos o profesionales, que no se hallan integrados en una persona y pueden encontrarse en artículos, libros de textos, etc. Los conocimientos de tipo “explicativo” crean muy a menudo la base para las competencias de resolución de problemas.

La **comprensión** constituye la forma más profunda de conocimiento, que surge cuando se reconocen los principios y sus interconexiones. Por tanto, la “comprensión” se halla incorporada a las personas y resulta central para que éstas obtengan nuevos conocimientos.

2.3. Vías de obtención de conocimientos

Todo tipo de conocimiento se caracteriza por las diferentes vías que permiten obtenerlo. Los casos más sencillos son los

del conocimiento fáctico y el conocimiento científico, obtenibles por vías formativas típicas (lectura de libros, asistencia a cursos, acceso a bases de datos), mientras que las otras dos categorías están enraizadas básicamente en la experiencia práctica y resultan más problemáticas, sobre todo porque requieren la existencia de canales sociales de tipo informal. Son además conocimientos obligatorios para una organización dinámica, y las empresas demuestran estar particularmente interesadas en que sus (nuevos) trabajadores sean capaces o estén capacitados para contribuir a crear y desarrollar estos tipos cognitivos ⁽³⁾.

La formación regular de aprendices, la formación alterna y otras modalidades de FP que combinan formación y trabajo constituyen vías importantes para la obtención de **conocimientos prácticos** (*know-how*). Estos métodos son los más habituales para capacitar en una organización a los recién llegados. Los procesos difundidos de formación por la práctica suelen ponerse con frecuencia en manos de quienes la organización considera expertos, capaces de un rendimiento superior. Se utilizan la simulación como truco para reproducir los numerosos aspectos que permiten obtener conocimientos prácticos en situaciones reales. El conocimiento relacional -como han señalado Lundvall y Johnson (1994)- también está inserto socialmente, y no se le puede impartir fácilmente por medio de canales regulares de información. Se aprende dentro de la práctica social y a través de la participación en redes particulares (como las de las comunidades profesionales, que permiten a un participante acceder al intercambio de informaciones entre compañeros internos o externos).

2.4. El conocimiento tácito

El conocimiento asociado al trabajo resulta hasta cierto punto difícil de describir, por dos motivos: en primer lugar, contiene una dimensión tácita, y en segundo lugar resulta dependiente del contexto social particular, es decir, el conocimiento asociado al trabajo se aplica dentro de comunidades de la práctica particulares, cuyos miembros tienen sus propias ideas sobre la obtención, la aplicación y puesta en común del conocimiento.

⁽³⁾ En la moderna organización del trabajo, estos canales sociales de tipo informal existen cada vez con menor frecuencia. Esto sustenta la necesidad de una transmisión más formal de conocimiento y competencias y/o de una oferta sistemática de formación permanente en canales de transmisión social y de comunicación, interna o externa a la empresa.



El término “dimensión tácita del conocimiento” fue propuesto originalmente por Michael Polanyi (1962). Su suposición básica es que “se sabe más de lo que se puede decir”. Hay un nivel cognitivo que no siempre puede expresarse con palabras y linealmente. En esta dimensión, que da lugar a las nociones de conocimientos prácticos, capacidades, competencias y pericia, el conocimiento constituye un conjunto práctico y teórico cuyo desarrollo y dominio tienen lugar por medio de procedimientos que no pueden expresarse en términos lineales. De hecho, los resultados de los procesos cognitivos se obtienen a menudo únicamente por aproximaciones sucesivas. En muchos casos, obtenemos elementos específicos de los conocimientos que poseemos pero que quizás somos incapaces de expresar, prestando atención a otros elementos y realimentando con éstos lo que ya sabíamos. El descubrimiento (u obtención) de conocimiento puede facilitarse si se consiguen anticipar las implicaciones concretas. De esta manera, el conocimiento acumulado dentro de un sistema cognitivo, aunque no se exprese, genera un marco implícito que orienta el acceso de otros elementos subsiguientes al sistema. Por este motivo, las capacidades individuales suelen ser por lo general de orden tácito: “una persona alcanza un rendimiento diestro cuando actúa conforme a un conjunto de reglas, aun cuando no reconozca éstas como tales” (Polanyi, 1962, p.49).

Se ha puesto de relieve la naturaleza social del conocimiento asociado al trabajo, señalando el contexto social en el que se obtienen, desarrollan y aplican los conocimientos. Se piensa que la fracción cognitiva más importante es la interpretación de la experiencia, partiendo de esquemas que favorecen y al mismo tiempo limitan el proceso individual de significación (Resnick, 1991). El conocimiento situado -la situación en la que tienen lugar los actos cognitivos- es la idea básica de esta visión, que admite que las personas son muy sensibles a su contexto cultural. Dicho contexto proporciona toda una matriz de referencias (intercambio de informaciones, cooperación, etc.) que a largo plazo termina por configurar el conocimiento individual y determina la **construcción social del conocimiento**.

Entendido de esta manera, el contexto genera un equilibrio dinámico entre el

conocimiento fáctico (*know-what*) teórico y el conocimiento práctico (*know-how*). Capacidades y competencias pueden desarrollarse y mantenerse gracias a la fuerte interdependencia o condicionamiento mutuo de conocimientos teóricos y prácticos (Brown et al., 1999).

La naturaleza social del conocimiento asociado al trabajo también se pone de relieve desde una perspectiva cultural y antropológica. Por ejemplo, Orr (1993) ha demostrado en su análisis del comportamiento laboral de equipos de reparación de fotocopiadoras que los técnicos van desarrollando sus conocimientos con el tiempo a través de la resolución de problemas y de una interacción continua. Las averías de las máquinas que tienen que arreglar son frecuentemente muy distintas de las que ilustran los manuales operativos habituales, y por ello la resolución y el planteamiento de problemas suceden de manera colectiva, a partir de las experiencias previas de cada miembro del grupo y recurriendo a diversos tipos de comunicación, incluso a través de charlas informales en los descansos o el café. Así, el conocimiento se crea y mantiene permanentemente dentro de una comunidad de la práctica específica que posee su propia terminología y sus mitos (en parte generados por el relato de “hazañas bélicas” sobre los principales acontecimientos, sea de reparación de maquinarias o de trato con los clientes).

Recientemente, las teorías sobre la aplicación del conocimiento tácito dentro de contextos sociales particulares se han enriquecido con el análisis de las tendencias hacia la “empresa creadora de conocimiento” (Nonaka y Takeuchi, 1995). Este modelo se basa en la suposición de que el conocimiento dentro de organizaciones, particularmente en las empresas más innovadoras, se genera por interacción entre los conocimientos tácitos y los explícitos, que se “convierten” continuamente uno en otro. El modelo plantea cuatro métodos distintos de conversión del conocimiento: socialización (de conocimiento tácito a conocimiento tácito), externalización (de conocimiento tácito a conocimiento explícito), combinación (de conocimiento explícito a conocimiento explícito) e internalización (de conocimiento explícito a conocimiento tácito).



La socialización es un proceso de puesta en común de experiencias que crea por ello conocimiento tácito, tal y como ocurre con los esquemas mentales comunes de aplicación de capacidades. Es el caso particular de la instrucción en el trabajo durante la formación regular de aprendices, en la cual el conocimiento tácito procede directamente del maestro industrial o formador -y no con palabras sino mediante la observación, imitación y práctica- y se convierte en conocimiento tácito del aprendiz. Se trata de un proceso que no puede abstraerse de las emociones asociadas ni de los contextos específicos en que se integran las experiencias comunes. La externalización es un proceso por el que conocimiento tácito se articula bajo la forma de nociones explícitas. Suele basarse por lo general en metáforas, analogías, hipótesis, imágenes o modelos que permiten generar nuevas ideas o productos por interacción entre las personas que deseen llegar a un mismo resultado.

La combinación constituye un proceso de sistematización de nociones dentro de un sistema cognitivo, por combinación de diferentes "cuerpos" de conocimiento explícito. Los medios para este fin pueden ser muy distintos (documentos, reuniones, conversaciones telefónicas, bases de datos informáticas, etc.). La reordenación de informaciones existentes por clasificación, acumulación, combinación y categorización de conocimientos explícitos puede generar nuevos conocimientos. La internalización, por su parte, es el proceso de incorporar conocimientos explícitos como conocimientos tácitos, y guarda mucha relación con los métodos de aprender por la práctica: el conjunto de experiencias obtenidas por las personas a través de la socialización, externalización y combinación puede convertirse en su base personal de conocimientos tácitos, bajo forma de esquemas mentales y conocimientos técnicos compartidos. Pero la internalización también puede lograrse por otras vías: por ejemplo, la lectura o la narración de intervenciones coronadas por el éxito puede inducir nuevos niveles de conocimiento tácito en los miembros de la misma organización, y generar nuevos esquemas mentales compartidos dentro de la cultura de dicha organización.

2.5. La espiral cognitiva

Los cuatro métodos de conversión de conocimientos se encuentran interconectados estructuralmente. Podemos considerar los diferentes acontecimientos en la vida de una organización desde la perspectiva de incorporar estos diversos métodos a los procesos de creación cognitiva. Por supuesto, una organización no puede generar conocimiento por sí sola, sino simplemente movilizar el conocimiento tácito que crean y acumulan sus trabajadores a escala individual. El conocimiento tácito de las personas es la base que permite crear conocimiento en una organización, amplificándola "organizadamente" por medio de los cuatro métodos de conversión cognitiva mencionados. Nonaka y Takeuchi (1995) han definido este proceso como una "espiral cognitiva" que incrementa las interacciones entre conocimientos tácitos y explícitos, conforme aumentan y se gestionan continuamente las relaciones entre estos cuatro métodos de conversión.

En esta perspectiva, la creación de conocimiento por una organización, que podría considerarse una forma más fina de analizar el aprendizaje de las organizaciones, constituye un proceso en espiral que se inicia a escala individual y va expandiéndose a través de "comunidades de interacción", rebasando fronteras de secciones, departamentos, divisiones o empresas para llegar tanto dentro como fuera de la propia organización. En todas partes, el conocimiento asociado al trabajo aparenta ser un tema muy complejo y polifacético, que implica varias dimensiones distintas y en ocasiones contradictorias, que pueden resumirse mediante los tipos de relación entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. Las organizaciones con procesos operativos muy dependientes de un desarrollo continuo de los conocimientos asociados al trabajo tienen por ello un interés particular en que sus trabajadores -ya sean antiguos o recién contratados- sean capaces de contribuir básicamente a la creación, transmisión y difusión de estos conocimientos asociados al trabajo. Esta perspectiva tiene consecuencias evidentes para las relaciones e interacciones existentes entre la educación inicial, la escuela y el trabajo, la formación profesional continua y la for-



mación permanente (o “formación a lo largo de la vida”).

3. Nuevos métodos para la obtención de competencias, capacidades y conocimientos

Las transformaciones en los entornos sociales y económicos plantean actualmente retos para planificadores y responsables políticos de la FP. La naturaleza cambiante de unas economías fuertemente industrializadas y muy tecnológicas conlleva nuevos requisitos de creación e innovación de conocimientos. En páginas previas hemos examinado las formas de creación de conocimiento, resaltando la relación existente entre competencias, capacidades y conocimientos, y su interacción dentro de la formación (permanente), el desarrollo cognitivo y la innovación. A continuación examinaremos los procesos que sustentan la obtención de capacidades.

3.1. Dos premisas para la formación (permanente)

Uno de los principales desafíos para la FP, como indica nuestro análisis de los retos sociales y económicos y los requisitos cognitivos que implican, consiste en encontrar formas para ayudar a los alumnos de programas de FP de manera que no sólo logren un mayor rendimiento en sus empleos actuales, sino que además estén mejor preparados para afrontar o dominar los cambios. Se tiende a desarrollar la flexibilidad en alumnos y trabajadores a fin de capacitarlos para afrontar los cambios y prepararles mejor para lo que puedan necesitar hacer en un futuro, en lugar de formarles simplemente para el empleo actual. La tendencia se observa tanto en la formación inicial como en la formación continua.

Los debates sobre la interacción entre los nuevos modelos de formación profesional inicial diseñados para facilitar el aprendizaje y los nuevos procesos en la empresa indican que existen dos objetivos básicos de desarrollo que los jóvenes que acceden al empleo deben ser capaces de realizar si desean trabajar eficazmente dentro de empresas dinámicas que

operen en entornos muy ricos en conocimiento:

- Primero, necesitan ser capaces de transferir lo aprendido en otros contextos a su nuevo entorno de trabajo.
- Segundo, deben comprometerse con el desarrollo de conocimientos dentro de su empresa y en favor de ésta.

Estos dos procesos requieren más investigación, ya que ningún proceso carece por completo de problemas. Las cuestiones sobre transferibilidad y desarrollo cognitivo y sus consecuencias para apoyar su desarrollo en el trabajo y la formación profesional, inicial o continua, tienen un carácter central para el futuro desarrollo de la formación profesional en Europa.

3.2. Promoción de la transferibilidad

La creciente complejidad de numerosos empleos sitúa en un primer plano la capacidad para transferir conocimientos y capacidades a diferentes situaciones. La investigación resalta la importancia de que un alumno desarrolle esquemas mentales (Soden, 1993) que le permitan organizar lo aprendido e incrementen la posibilidad de aplicarlo a otros contextos. Con todo, esta transferencia tiende a ser muy especializada y precisa una orientación: es raro que tenga lugar espontáneamente. Perkins y Salomón (1989) indican que la transferencia es posible según y cómo se hayan aprendido conocimientos y capacidades y en función de la manera en que la persona aplique dicho conocimiento a contextos diferentes, y afirman que por lo general se requieren dos condiciones para que la transferencia tenga lugar: la persona debe poseer a la vez conocimientos específicos para un contexto y capacidades generales, y el método formativo debe fomentar activamente la transferencia.

Si una de las intenciones de un programa formativo consiste en ayudar al alumno a desarrollar la capacidad para transferir capacidades, conocimientos y comprensión, se requerirán entonces contextos formativos que resalten la importancia de dicha transferencia. Esto podría implicar por ejemplo un apoyo activo a las personas para buscar posibilidades de transfe-



rir capacidades, conocimientos y experiencias, ofreciéndoles ocasión de practicar transferencias con éxito (Blagg et al., 1992). El paso por una serie de contextos distintos puede resultar muy valioso, puesto que fomenta una capacidad y permite además un dominio más completo de ésta (Hayes et al., 1983) y porque permite al alumno establecer relaciones (y pensar en posibles transferencias) entre diversos contextos (FEU, 1984). Pea (1987) señala que es necesario promover una cultura de la transferencia, lo que implicaría organizar un entorno eficaz orientado a la transferencia. Por ello, sería necesario intentar asociar más estrechamente la transferencia con la motivación y el compromiso del alumno. El espíritu de esta propuesta consiste en estimular al alumno en particular, pero también a sus formadores y tutores, a analizar un contexto para mejorar la posibilidad de transferencia de capacidades.

Hayes (1992) y Achtenhagen (1994) han puesto de relieve el potencial de la simulación de situaciones y del trabajo por proyectos en general, para integrar una serie de aspectos formativos e intentar promover la capacidad de transferencia a partir de éstos. El hecho de que el alumno incorpore una amplia gama de experiencias, además de generar en éste la capacidad de transferir conocimientos, puede ayudarlo a desarrollar un pensamiento crítico y capacidades de orden conceptual (Winter et al., 1981). Ello depende, sin embargo, de si el alumno tiene la oportunidad para ampliar por medio de la reflexión el carácter general de las capacidades y conocimientos aprendidos (Hammond y Collins, 1991). De forma similar, en un estudio de caso efectuado recientemente en Finlandia, Anti Kauppi ha señalado el valor de los objetivos formativos de tipo amplio, que “guían a los alumnos hacia la obtención de conceptos y estructuras cognitivas esenciales, y les permiten examinar los modelos de pensamiento y acción que rigen en la vida activa” (Kauppi, 1998, p.81).

En una publicación reciente sobre la necesidad de promover la transferibilidad mediante programas formativos, Oates (1998) resalta el valor de desarrollar en el alumno una adaptabilidad que le permita “transformar las capacidades y conocimientos existentes hasta lograr un

rendimiento eficaz para tareas no familiares” (Oates, 1998, p.1). Obsérvese que la definición de “adaptabilidad” por Oates puede considerarse más o menos equivalente a lo que se denomina “transferibilidad” dentro de los debates europeos sobre este tema (Nijhof y Streumer, 1994). Oates también pone de relieve que los problemas matemáticos incrementan el rendimiento para aplicar lo aprendido, pues estimulan el análisis en contextos no familiares (Boaler, 1996). También presenta la formación médica como un campo eficaz para la transferencia de capacidades. Aún cuando Oates presente datos sobre transferencia de capacidades en la formación médica extraídos de los EE UU y de Nueva Zelanda (Newble y Clarke, 1986), la orientación de la formación a resolver problemas es ya algo casi universal en las primeras fases de la formación médica en el Reino Unido. Los nuevos métodos han surtido claros efectos sobre la motivación y generado una importante disminución en los abandonos, en comparación con la metodología tradicional. Estos métodos utilizan también una dosificación cuidadosa de teoría y práctica, prestan atención a los estilos formativos y recurren deliberadamente a toda una gama de estilos y metodologías formativos (Newble y Clarke, 1986).

Oates continúa señalando que aunque “los detalles concretos de los modelos varíen...comparten una pedagogía teórica común, que se centra en el principio de fomentar una reordenación autónoma de capacidades, mediante programas formativos en los que la diferencia entre contextos se presenta detenidamente como un aspecto clave del propio programa de formación...así, el componente más esencial parece ser éste: una pedagogía y una gestión del programa orientadas hacia un modelo coherente de transferencia de capacidades, y no a la simple impartición de una lista de capacidades clave” (Oates, 1998, p.24).

3.3. “Aprender a aprender”

Ya está admitido casi universalmente el valor de que un alumno aprenda a aprender (Novak y Gowin, 1984), lo que le proporcionará una base para su formación continua en el puesto de trabajo. En consecuencia, es frecuente que los programas de formación profesional inicial to-



men por objetivo que sus alumnos “aprendan a aprender”, sin que este hecho garantice no obstante que dicho objetivo se impulse en la práctica (Evans et al., 1987). Ello se debe a los antecedentes históricos de numerosos programas formativos, que hacen que éstos se centren más bien en objetivos fáciles de impartir y de evaluar (Sockett, 1980). Por el contrario, el desarrollo de capacidades de orden más general como la de aprender a aprender, básica para otras numerosas actividades educativas, formativas y laborales, suelen considerarse responsabilidad individual, y por tanto, en la práctica, de nadie en particular.

“Aprender a aprender” puede describirse como el hecho de inculcar hábitos tales como la **observación sistemática, el análisis y la actitud crítica** (Annett y Sparrow, 1985). Es una capacidad esencial, particularmente si los alumnos han que aprovechar oportunidades de aprender fuera de los contextos educativos formales. Guarda relación con la necesidad no sólo de integrar el desarrollo de estrategias formativas en un contexto ocupacional, sino también con la de contextualizar la aplicación de una estrategia formativa. Las personas necesitan aprender formas de aplicar con eficacia su formación a diversos contextos, particularmente si resulta probable que en alguna fase de su vida afronten contextos de fuerte carga formativa en el trabajo.

3.4. Aprender por reflexión

Es necesario crear y apoyar dentro de las organizaciones una cultura que preste valor a la formación y el desarrollo, y la reflexión puede constituir un proceso importante que contribuya a ello (Brown y Evans, 1994). Las personas capaces de transferir lo que han aprendido a diversos contextos necesitarán reflexionar sobre sus propias prácticas y su propia formación. Puede intentarse dentro de la FP que los alumnos reflexionen sobre sus prácticas de trabajo: en el caso ideal, lo aprendido con esta reflexión sobre la práctica puede influir sobre la actividad, y generar mejoras y más formación (Winter, 1991). La necesidad de que todo programa formativo intente desarrollar la reflexión entre sus alumnos resulta evidente, y además la reflexión también puede llevar a reducir el tamaño del cuerpo

fijo de conocimientos obtenidos o el conjunto de competencias inamovibles: la propia práctica debe siempre considerarse en evolución.

Por tanto, será necesario que las personas continúen construyendo y perfeccionando su propia base de conocimiento y comprensión a través de una reflexión sobre sus prácticas para generar una espiral de actuación y autovaloración que les conduzca a una “reflexión dentro de la actuación” (Schön, 1983). La reflexión crítica sobre la experiencia vivida se considera uno de los motores de la formación en el trabajo (Kolb, 1984; Schön, 1987). El modelo por fases de la obtención de capacidades de Dreyfus y Dreyfus (1980) define los procesos de revisión y reflexión crítica como elementos clave para avanzar con éxito hasta la etapa de experto. La reflexión crítica está reconocida generalmente como piedra angular para lograr la pericia profesional (Hammond y Collins, 1991; Tomlinson y Kilner, 1991).

3.5. El desarrollo de la capacidad mental

Al igual que los responsables políticos reconocen la importancia de desarrollar la capacidad de aprender a aprender en los alumnos, también aumenta su interés por mejorar las capacidades de pensamiento y resolución de problemas (capacidad mental). Blagg et al. (1983) concluyen -a partir de una revisión muy amplia de los datos existentes- que la mejora en la capacidad mental puede surtir efectos positivos sobre la transferencia. Collins et al. (1989) plantean la noción de un aprendizaje cognitivo, que preste una atención explícita al desarrollo de capacidades cognitivas. Este aprendizaje insistiría en modelos mentales para afrontar problemas dentro de un ámbito práctico, acompañándolos de una tutoría que ofreciera sugerencias y realimentación periódica para situaciones en las que el alumno afronte problemas por sí mismo.

Collins et al. también resaltan la importancia de que los alumnos expliciten sus procesos mentales, incluyendo una formulación con la cual los alumnos describan los conocimientos, razonamientos o procesos de resolución de problemas



que están aplicando. La puesta en común de ideas sobre procesos mentales/de pensamiento puede constituir un instrumento valioso para la formación tanto del alumno como del tutor (Brown et al., 1994). Pero esta puesta en común también puede resultar valiosa para contextos grupales si en ellos los alumnos acceden, desarrollan, organizan y son conscientes de los conocimientos y soluciones a problemas propios y ajenos (Prawat, 1989).

Soden afirma que es particularmente valioso enseñar y formular los pensamientos que tienen lugar durante la resolución de problemas en contextos ocupacionales, ya que “quienes resuelven correctamente problemas trabajan con representaciones internas de principios básicos importantes para su ámbito ocupacional, y estas representaciones se encuentran conectadas entre sí y con conocimientos más amplios de una manera que facilita su aplicación a problemas concretos” (Soden, 1993, p.12).

Rissland (1985) piensa que resulta esencial por ello para tutores crear un sistema que ayude a los alumnos a organizar lo aprendido en el ámbito en que trabajen. Los alumnos precisan desarrollar esquemas para organizar lo que aprenden, particularmente si la formación es de tipo exploratorio, entre otras cosas para posibilitar la transferencia de lo aprendido (Hesketh et al., 1989). Un objetivo importante para desarrollar una pericia profesional consiste en que los alumnos elaboren representaciones integrales del conocimiento (Landa, 1984). La enseñanza debe “prestar una doble atención: al desarrollo de capacidades mentales y a la consecución de competencias selectivas” (Soden, 1993, p.3).

Soden señala así mismo la utilidad de que los estudiantes tomen parte en el posicionamiento de conceptos. Coincide así con anteriores investigaciones (Schmeck, 1988), reveladoras de que las personas con un estilo formativo profundo organizan probablemente sus ideas en redes, en las que sitúan diferentes conceptos. Soden participó además en un proyecto para estimular a los tutores a enseñar capacidades mentales a grupos de alumnos que asistían a módulos profesionales dentro de la FP inicial escocesa.

Esta labor demostró la potencialidad del método y la posibilidad de incrementar la capacidad de resolución de problemas entre alumnos.

Así pues, los alumnos no sólo necesitan aprender procesos mentales eficaces, sino también el momento y la manera de utilizarlos en la práctica. Esta situación está generando un consenso actual sobre el valor que tiene la enseñanza de capacidades mentales para mejorar la resolución de problemas en contextos concretos. Esta enseñanza, no obstante, deberá integrarse y asociarse a la resolución de problemas que surjan en un contexto ocupacional o situacional particular. Debe estimularse también a los alumnos a formular sus procesos mentales, y dárseles oportunidades para utilizar y mejorar las redes de relaciones que vayan desarrollando.

3.6. El desarrollo de la independencia en el formado

Los ejemplos anteriores reafirman el hecho de que, si bien se exige ante todo una independencia del alumno a los programas diseñados para promover la transferibilidad (BT, 1993), también puede ser necesario prestar atención al desarrollo de la capacidad mental y de aprendizaje, si se desea que éste se forme como alumno independiente y autónomo. Y así, son muchas las ventajas que generaría un mayor control de la formación por parte del propio alumno (Long, 1990).

Un estudio sobre la formación de capacitación (Hayes et al., 1983) realizado en Inglaterra y Gales aboga por crear programas formativos que hicieran un uso máximo de la “capacidad de descubrimiento” de los propios alumnos. Resalta la necesidad de reorientar el dominio de capacidades, desde la organización hacia las personas. También las empresas han prestado atención a la necesidad de fomentar la independencia entre quienes asisten a programas de formación en el trabajo. Una función de los respectivos formadores es garantizar que existan oportunidades de reflexión dentro de estos programas, para que los formados puedan obtener con mayor eficacia métodos de autoaprendizaje y técnicas de desarrollo individual (Infelise, 1994).



3.7. El trabajo en equipo y la formación cooperativa

Para modificar la combinación de capacidades en la empresa y desarrollar equipos de competencias o interdisciplinarios se requiere que los trabajadores cualificados colaboren más entre sí. De esta manera, la capacidad para trabajar en equipo cobra cada vez más importancia en la práctica, y el apoyo a otras personas en el trabajo resulta un instrumento frecuente de la formación individual. Infelise ha mostrado que grandes empresas de Francia, Alemania, Gran Bretaña e Italia recurren al trabajo en equipo a través de proyectos, formación por la actuación o formación durante el trabajo para sus programas formativos internos. Hay cada vez más ejemplos del trabajo en equipo como elemento central de apoyo al aprendizaje, porque quienes se forman trabajan en equipo dentro de la empresa (Infelise, 1994; Dankbaar, 1995).

Knasel y Meed (1994) sugieren que el valor del trabajo en equipo como elemento de apoyo y estímulo a los formados depende de si dicho trabajo:

- ofrece a las personas oportunidades de compartir capacidades y experiencias;
- proporciona un foro para compartir información y generar ideas.

Dentro de un equipo de apoyo, las personas estarán más dispuestas a prestarse mutuamente asesoramiento, orientación y comentarios, sin relaciones de poder.

Ante todo, un equipo -con miembros concretos, sentimiento de compartir objetivos, conciencia de grupo e interdependencia- puede suponer el tipo de entorno grato y compensador con mayor probabilidad de generar un aprendizaje (p. 45).

La viabilidad del aprendizaje en equipo depende o bien de la estructura laboral de la empresa (Pettigrew et al., 1990; Keep y Mayhew, 1994) o bien de su disponibilidad para crear actividades que permitan a quienes se forman aprender y trabajar como grupo. El estímulo a la formación cooperativa puede considerarse una estrategia importante para los tutores o responsables de formación. Y es

importante que los que se forman aprendan a valorar esta formación por colaboración y las relaciones de trabajo, y reconozcan el valor que tiene la experiencia ajena. Sanches (1992) ha señalado que la resolución de problemas en grupo ayuda a los alumnos a desarrollar capacidades mentales reflexivas y de autorregulación, e incrementa la probabilidad de que incorporen y transfieran lo aprendido.

Ya se ha demostrado para diversos contextos el valor que tienen los proyectos en equipo para desarrollar las capacidades de trabajar con otros (FEU, 1985; Boud et al., 1991), pero el problema es que el tiempo destinado a la reflexión en equipo tiende a considerarse “secundario” y se le sacrifica o reduce radicalmente en caso de necesidades más acuciantes. Soden (1993) subraya que la forma más eficaz para “corregir ideas erróneas es discutir éstas con otras personas” (p. 18). Miyake (1986) también ha demostrado que las personas que afrontan un problema en colaboración tienen más probabilidad de controlar sus propios procesos mentales. Las oportunidades para trabajar con otros debieran integrarse en todos los programas formativos, y en los casos en que un trabajo exige una interacción relativamente escasa con otras personas, es probable que el uso de planes de acción, el desarrollo de proyectos individuales formativos y los contratos de formación permitan incrementar las oportunidades para trabajar con otras personas en contextos distintos.

El contexto social que genera esta formación cooperativa permite además incrementar la motivación y el compromiso entre los alumnos (Slavin, 1983). Blagg et al. (1994) consideran inestimable el trabajo en equipo, no sólo por desarrollar las capacidades correspondientes sino también por ser “un instrumento importante para ampliar la formación y la comprensión. Los grupos que trabajan eficazmente constituyen una estructura cognitiva que permite a otros ascender por ésta y ampliarla. Las ideas, tácticas y soluciones encontradas evolucionan de forma permanente, y capacitan a las personas para visualizar posibilidades inalcanzables para ellas de otro modo” (p.9). Así, la formación cooperativa no sólo ayuda a las personas a transferir sus capacidades, conocimientos y comprensión de un con-



texto a otro, sino que además les proporciona diferentes estrategias para realizar dichas transferencias.

4. Integración del desarrollo cognitivo con actividades asociadas al trabajo: hacia una formación eficaz centrada en el trabajo

Lo que precisamos son vías más imaginativas que nos permitan integrar la obtención de conocimientos, la resolución de problemas y la generación de capacidades clave con actividades asociadas al trabajo, que sean relevantes para la empresa e importantes para el “alumno” o trabajador que se forma. Achtenhagen (1994) y Hayes (1992) defienden con firmeza que las “simulaciones de empresa” generalizadas producen esta integración. Estas simulaciones tienen en su opinión potencial para ayudar a los alumnos a adentrarse en un “pensamiento de sistemas” más amplio. Kauppi (1998) propone por su parte realizar “proyectos conjuntos” (*ventures*) como elemento clave para integrar el trabajo y la formación. Las *ventures* o proyectos desarrollados conjuntamente entre estudiantes y empresarios proporcionan una “visión global y organizada del trabajo y una nueva forma de pensar y actuar con relación a éste” (p.82). Existen al respecto más partidarios de desarrollar una formación centrada en problemas (Boud y Feletti, 1991), que proponen orientar ésta al alumno, integrar materias y capacidades en bloques temáticos y efectuar simultáneamente trabajos de carácter formativo en pequeños grupos y bajo condiciones de autoaprendizaje. Estos métodos serían además compatibles con evaluaciones que comprobasen los conocimientos generados y analizaran la práctica (Atkins et al., 1993). El método podría calificarse por tanto de formación práctica y activa centrada en el trabajo y en el rendimiento actual y futuro dentro de un objetivo global de desarrollo de competencias y pericia profesional. Esta propuesta requeriría por tanto un compromiso más integrado y creativo con la formación y su evaluación por parte de empresas y organizaciones, que se tradujera en traba-

jos por grupos o por proyectos y en una formación centrada en problemas.

Ya hemos resaltado la necesidad de diseñar programas formativos que desarrollen la transferibilidad de capacidades. Estos programas pueden llevarse a cabo en diversos contextos, por lo que merece la pena examinar los tipos y combinaciones de contextos formativos que prestan eficacia a la formación centrada en el trabajo. Una decisión fundamental será la de encontrar un posicionamiento y equilibrio entre el desarrollo de una pericia o destreza profesional más especializada y los conocimientos profesionales de carácter más amplio.

Nieuwenhuis (1991) ha señalado que no existe un único contexto “óptimo”, porque una formación eficaz siempre podrá recurrir a diversos contextos. En su lugar, sería más adecuado analizar las oportunidades formativas disponibles y las ventajas e inconvenientes que comportan las combinaciones particulares de contextos educativos, formativos, laborales y locales. Knasel y Meed (1994) razonan en términos semejantes: debe ofrecerse una orientación a los responsables prácticos para que puedan “tomar decisiones fundamentadas sobre las ventajas y problemas relativos de posibles experiencias fuera del trabajo, paralelas al trabajo o en el trabajo para determinados ámbitos de la formación y aspectos del proceso formativo” (p.iii). También es importante controlar lo que sucede en la práctica, puesto que “la formación centrada en el trabajo tiene potencial para generar un entorno formativo extraordinariamente retador y gratificante. Pero también puede producir esterilidad, si los retos son mínimos y si una serie de experiencias banales tan sólo producen una escasa formación” (Brown, 1992, p. 134).

Son evidentes las dificultades que significaría para la pequeña empresa proporcionar toda la gama de oportunidades formativas requeridas a fin de desarrollar competencias ocupacionales de tipo amplio. Los responsables de formación entrevistados para un estudio realizado en el Reino Unido afirmaron claramente que la propia cultura de la organización surte sus efectos, y que “la cultura empresarial *equivocada* inhibe claramente una formación eficaz” (Knasel y Meed, 1994, p.17).



Por el contrario dentro de una organización con una larga tradición de compromiso formativo, puede resultar natural que los trabajadores aprendan en la empresa (Brown y Evans, 1994). Pettigrew et al. (1988) consideran que la existencia de contextos receptivos o no receptivos a la formación es un factor que influye toda la orientación de una empresa en cuanto al desarrollo y la gestión de sus recursos humanos.

Si bien algunas pequeñas empresas se muestran reticentes frente a la formación y al desarrollo de su personal, otras de tamaño relativamente pequeño o mediano resultan por el contrario muy innovadoras, particularmente cuando forman parte de "redes interempresas" (Rothwell, 1993). Estas compañías pueden ofrecer entornos formativos muy enriquecedores. El proyecto piloto GOLO de Wilhelms-haven (en el norte de Alemania) ha creado redes de empresas que ofrecen colectivamente una amplia gama de oportunidades formativas para aprendices (Rauner, 1998). Las circunstancias obligan a que el propio trabajo (y con él la supervivencia de la empresa) adopte por objetivo "ampliar niveles de adaptabilidad y flexibilidad de la organización, y desarrollar nuevos ámbitos de conocimientos y competencias tecnológicas" (Rhodes y Wield, 1994, p. 168). La riqueza de estos entornos laborales y formativos es tal que los conocimientos y destrezas se difunden rápidamente a través del trabajo, realizado en diferentes contextos. Este proyecto presta atención sobre todo a obtener "una combinación amplia de capacidades... necesarias para imponer niveles viables de flexibilidad al desarrollo y suministro de productos y servicios, y para apoyar redes interempresas también viables" (ibid, p.169).

Es interesante observar una exigencia generalizada hoy entre las empresas en crecimiento de los distritos centrales de Londres/Reino Unido: los nuevos trabajadores han de ser capaces de aprender del contexto de la empresa mientras trabajan. En una encuesta a 950 PYMES del centro de Londres, Rajan et al. (1997) señalan que las compañías que prosperan evolucionarán probablemente hacia una cultura empresarial centrada en el rendimiento, y harán hincapié en la capacitación, el trabajo en equipo, la formación

permanente y la gestión individual de la propia carrera profesional. Se considera que los titulados con licenciatura "presentan rasgos intelectuales y comportamientos más conformes con los principales elementos de esta nueva cultura" (Rajan et al., 1997, p.13), y en consecuencia "las empresas en crecimiento de nuestra muestra han contratado en los últimos años una cifra bastante alta de licenciados: en casi tres de cada cinco empresas encuestadas por nosotros, más del 20% del personal posee una titulación superior" (Rajan et al., 1997, p.13). Los métodos formativos utilizados con mayor frecuencia para estos titulados recién contratados son: la formación por el trabajo, las tutorías con directivos de sección, la interacción con proveedores y clientes, y el asumir responsabilidades laborales importantes.

Puede considerarse que los empresarios que siguen esta vía desarrollan las cualificaciones adicionales que precisa su personal, incluso superando el nivel de "trabajador cualificado", aun si dichas cualificaciones no resultan reconocidas formalmente. Este desarrollo de competencias se sitúa primordialmente dentro del ámbito "organizativo" de actividades en la empresa, y no en un espacio formal "de cualificaciones", si bien se observan variaciones en función de la orientación que adopte la respectiva persona, empresa o sector. De hecho, la contratación de jóvenes "hipercualificados" pero sin experiencia laboral (por ejemplo, licenciados universitarios que no poseen los conocimientos específicos adecuados) puede llevar a una situación de sobrecualificación educativa con respecto a los requisitos específicos del empleo, y a la vez de infracualificación con respecto a la experiencia (Tessaring, 1998).

5. Conclusiones

A continuación enunciaré a título de conclusiones los cuatro principios básicos más importantes:

- Cambiar el acento de la educación y la formación hacia el aprendizaje;
- Desarrollar la independencia/autonomía de quien se forma;



□ Nuevos entornos y contextos formativos que permitan combinar formación y trabajo;

□ Participación individual de quien se forma en la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias, sean éstas para la empresa o de carácter profesional amplio.

5.1. Acentuar el aprendizaje

Una conclusión fundamental para los responsables del diseño de programas formativos eficaces es que el acento esencial de la interrelación entre educación, formación y empleo debe situarse sobre el aprendizaje. Es importante abordar las cuestiones relacionadas con la motivación de los alumnos y garantizarles posibilidades para mejorar su capacidad de aprender a aprender, así como una gama y calidad de oportunidades formativas suficientes que les permitan desarrollar sus capacidades y competencias básicas. En particular, si la intención de un programa formativo es ayudar a los alumnos a desarrollar la facultad de transferir capacidades, conocimientos y comprensión a diversas situaciones, se requerirán contextos formativos que hagan hincapié en la transferencia de capacidades, y para ello serán esenciales los procesos de revisión y reflexión crítica. La reflexión organizada sobre lo que se aprende y lo que será necesario aprender en un futuro puede actuar como puente entre el trabajo y la formación, y entre las capacidades requeridas actualmente y las que pueden resultar necesarias en un futuro. Estos procesos de reflexión se encuentran vinculados con el desarrollo de otros procesos mentales más elaborados, que sustentan la facultad para transferir conocimientos, capacidades y comprensión.

En términos más generales, debe estimularse al alumno para explicitar y formular sus mecanismos mentales por medio de debates con tutores, formadores o compañeros instructores. Estos debates permitirán examinar su actitud ante los problemas de su ámbito ocupacional, y el grado en el que un alumno va desarrollando redes o esquemas para progresar en su comprensión de los conceptos y relaciones correspondientes a los respectivos contextos o a todo un entorno.

5.2. Autonomía del alumno

Otro objetivo importante es el desarrollo de la autonomía en quien se forma, ya que esta persona necesitará asumir una responsabilidad cada vez mayor sobre su propia formación permanente en toda una serie de contextos. También la capacidad de aprender y trabajar en equipo ha cobrado mayor importancia dentro de diversos contextos. Por tanto, los programas formativos debieran proporcionar ocasión para desarrollar estas capacidades. Podría pensarse que si se acentuaran las capacidades de proceso que sustentan la facultad de trabajar con eficacia en diversos contextos ello podría perjudicar al desarrollo de la base esencial de conocimientos ocupacionales. Pero ello no es así: antes al contrario, el desarrollo de capacidades de proceso debiera integrarse en el caso ideal en los contextos ocupacionales adecuados. Además, es importante desarrollar una base cognitiva esencial porque ello resulta fundamental para el desarrollo de la pericia específica en un ámbito, y porque genera una plataforma que hace posible la formación continua en el futuro. Recordemos que la facultad para dominar una base esencial de conocimientos constituye en sí misma una capacidad de proceso, que resultará valiosa en diversos contextos formativos o laborales, particularmente cuando una organización exige a su personal que contribuya a los procesos internos de creación, desarrollo, transmisión, difusión o adaptación de conocimientos, y posibilita con ello su participación como “alumnos autónomos” en la comunicación y transferencia de capacidades asociadas al trabajo.

5.3. Contextos formativos

El diseño de programas formativos eficaces para el desarrollo de competencias, conocimientos y capacidades pasa por recurrir a distintos contextos formativos. Los diseñadores de programas deben ser conscientes de las ventajas e inconvenientes que comportan determinadas combinaciones particulares de contextos educativos, formativos y laborales. La calidad de los entornos formativos en las empresas puede ser bastante variable, ya que la cultura organizativa de una empresa puede inhibir -o al contrario, fomentar- un aprendizaje eficaz. De forma similar, pue-



den organizarse los sistemas de trabajo de manera que permitan afianzar la práctica y la pericia profesionales mediante una combinación productiva de trabajo y formación destinada a trabajadores jóvenes o adultos. Para hacer un uso óptimo de los entornos menos favorables para la formación puede resultar necesario crear o simular proyectos especiales centrados en el trabajo, promover contratos o proyectos formativos individuales y crear planes de acción conjuntos entre formadores/tutores y alumnos, a fin de intensificar y enriquecer la formación centrada en el trabajo y hacerla aplicable a contextos que rebasen el entorno laboral inmediato.

5.4. Observaciones finales

Los responsables del diseño de programas de formación profesional deberán prestar una atención cada vez mayor y más específica a fomentar aquellas capacidades y competencias que facultan a los formados por dichos programas para incorporar y transferir con facilidad lo

aprendido en ellos a toda una gama de contextos distintos, y también pasar de un contexto a otro. Las personas deben ser capaces de contribuir a los procesos individuales o colectivos de desarrollo y uso de conocimientos dentro de la empresa, y ésta, si es dinámica, tenderá a crear más y más entornos laborales con oportunidades considerables para formarse en el trabajo.

Estos entornos formativos y laborales desarrollarán la capacidad de los participantes para:

- Transferir lo aprendido entre diversos contextos, y consolidar los propios conocimientos;
- Contribuir a la creación y el desarrollo permanentes de conocimientos en otras personas;
- Participar en procesos de desarrollo de conocimientos y competencias dentro de la organización.



Bibliografía

- Achtenhagen, F.** How should research on vocational and professional education react to new challenges in life and in the worksite? En: Nijhof, W.J.; Streumer J.N. (eds.), *Flexibility in training and vocational education*, Lemma, Utrecht, 1994.
- Annett, J.; Sparrow, J.** *Transfer of Learning and Training*, MSC, Sheffield, 1985.
- Atkins, M.; Beattie, J.; Dockrell, W.** *Assessment issues in higher education*. Employment Department, Sheffield, 1993.
- Attwell, G.; Brown, A.** *The acquisition of skills and qualifications for lifelong learning, trends and challenges across Europe*. En: Sellin, B. (ed.). European trends in the development of occupations and qualifications, findings of research, studies and analyses for policy and practice, Volumen 2. *Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000, p. 163-189. (Serie Referencias Cedefop, 3004). Disponible en Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004en/3004EN_0.pdf[consultado el 4.4.2003].*
- Bewick, T.** *The learning conundrum*. En *Training Tomorrow, 1997, Vol.11, No 6*.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Thinking skills at work*. Employment Department, Sheffield, 1992.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Development of transferable skills in learners*. Employment Department, Sheffield, 1993.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** Core skills and training for transfer, thinking and learning at work. *Employment Department (M^a de Trabajo), Sheffield, primavera 1994*.
- Boaler, J.** *How valuable is international test success?* Kings College London, Londres, 1996.
- Boud, D.; Feletti, G. (eds.)**. *The challenge of problem-based learning*. Kogan Page, Londres, 1991.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D.** *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page, Londres, 1991.
- Bremer, R.** *Der Modellversuch 'Schwarze Pumpe' – ein exportiertes Modell westdeutscher Bildungs-experimente?* ITB, Bremen, 1995.
- Brown, A.** Work-based learning: design, resourcing and monitoring. En C. Ellis (ed.). *PICKUP practice: the achievement of excellence*, Universidad de Nottingham, Nottingham, 1992.
- Brown, A.; Evans, K.** Changing the training culture: lessons from Anglo-German comparisons of vocational education and training. *British journal of education and work*, 1994, 7/2, p. 5-15.
- Brown, A. et al.** *Key workers: technical and training mastery in the workplace*. Hyde Publications, Poole, 1994.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S.** Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1989.
- Common core – teaching and learning / FEU – Further Education Unit*. Londres: FEU, 1984.
- Dankbaar B.** *Learning to meet the global challenge*. MERIT, Maastricht, 1995.
- Dreyfus, S.; Dreyfus, H.** *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Universidad de California, Berkeley, 1980.
- Edwards, R.** Multi-skilling the flexible workforce in post-compulsory education and training. En *Journal of further and higher education*, 1993, 17, (1).
- Eraut, M. et al.** *Development of knowledge and skills in employment*. Universidad de Sussex, Instituto de Educación, Falmer, 1998, Informe de investigación 5.
- Evans, K.; Brown, A.; Oates, T.** *Developing work-based learning: an evaluative review of the YTS core skills project*. MSC, Sheffield, 1987.
- Frietman, J.** *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen [La calidad del componente práctico en los aprendizajes formales]*. KUN/ITS, Nimega, 1990.
- Crecimiento, competitividad y empleo: retos y vías de avance hacia el siglo XXI- Libro Blanco / Comisión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993. [COM[93] 700 final]
- Hammond, M.; Collins, R.** *Self-directed learning: critical practice*. Kogan Page, Londres, 1991.
- Hayes, C.** *Growing an innovative workforce*. Prospect Centre, Kingston, 1992.
- Hayes, C. et al.** *Training for skill ownership*. IMS, Brighton, 1983.
- Heidegger, G.** Key considerations in the education of vocational education and training professionals. En A. Brown (ed.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*, Universidad de Tampere, Hameenlinna, 1997.
- Heidegger G.; Rauner, F.** *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Gutachten für das Land Nordrhein-Westfalen [Informe para el Estado Federal de Renania del Norte-Westfalia], Düsseldorf, 1997.
- Infelise, L.** In-company training: new frontiers in Europe. Documento presentado en la tercera conferencia interdisciplinaria internacional de la IRNETD, *Education and training for work*. IRNETD, Milán, junio 1994.
- Kauppi, A.** Curriculum development for integrating work and learning. *LLInE: lifelong learning in Europe*, 1998, Vol. III, Issue 2/98, p. 76-85.
- Keep, E.; Mayhew, K.** UK training policy-assumptions and reality. En A. Booth; D. Snower (eds.). *The skills gap and economic activity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- Knasel, E.; Meed, J.** *Becoming competent. Effective learning for occupational competence: the guidance needs of practitioners*. Learners First, Departamento de empleo, Sheffield, 1994.



- Kolb, D.** *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- Landa, L.** How do we teach novices to perform at expert level? *Contemporary educational psychology*, 1984, 9, 3, p. 235-245.
- Long, D.** *Learner managed learning*. Kogan Page, Londres, 1990.
- Lundvall, B.; Johnson, B.** The learning economy. *Journal of industrial studies*, 1994, 1.
- Matching skills: a question of demand and supply / BT – British Telecom*. Londres: BT, 1993.
- Miyake, N.** Constructive interaction and iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 1986, 10, p. 151-177.
- Newble, D.; Clarke, R.** The approaches to learning of students in a traditional and innovative problem-based medical school. *Medical education*, 1986, 20, 4, p. 267-273.
- Nieuwenhuis, A.** Practical learning situations as a preparation for lifelong job oriented learning. Ponencia solicitada para un seminario internacional sobre *Evolución educativa hacia la formación permanente*, Tampere. RISBO/EUR, Rotterdam, 1991.
- Nijhof, W.** Qualifying for the future. En Nijhof, W.; Streumer, J. (eds.). *Key qualifications in work and vocational education*, Kluwer, Dordrecht, 1998.
- Nijhof, W.; Streumer, J.** *Flexibility in training and vocational education*. Lemma, Utrecht, 1994.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, Oxford, 1995.
- Novak, J; Gowin, D.** *Learning how to learn*. Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- Oates, T.** *Key skills strategy paper*. QCA, Londres, 1998.
- Onstenk, J.** *Leren en opleiden op de werkplek [Formación y aprendizaje en el puesto de trabajo]*, SCO-Kohnstamm Institute, Amsterdam, 1994.
- Orr, J.** Ethnography and organisational learning: in pursuit of learning at work. Un seminario NATO sobre *Aprendizaje organizativo y transformación tecnológica*, sin indicación de lugar, 1993.
- Parkes, D.** What about the transparency of vocational qualifications?, The NATNET example. En Dietzen, A.; Kuhn, M. (eds.). *Building a European co-operative research tradition in vocational education and training*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlín / Bonn, 1998.
- Pea, R.** Socialising the knowledge transfer problem. *International journal of educational research*, 1987, 11, p. 639-663.
- Perkins, D.; Salomon, G.** Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, sin indicación de lugar, 1989, 18, 1, p. 16-25.
- Pettigrew, A.; Arthur, M.; Hendry, C.** *Training and human resource management in small to medium-sized enterprises*. Training Agency, Sheffield, 1990.
- Pettigrew, A.; Hendry, C.; Sparrow, P.** *The role of vocational education and training in employers' skill supply strategies*. Training Agency, Sheffield, 1988.
- Polanyi, M.** *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Universidad de Chicago Press, Chicago, 1962.
- Prawat, R.** Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 1989, 59, 1, p. 1-41.
- Rajan, A.; Chapple, K.; Battersby, I.** *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation, Strategic issues for central London*. FOCUS Londres, 1997.
- Rauner, F.** Ausbildungspartnerschaft – Das Modell 'GoLo'. En *Berufsbildung*, 1998, nº 50.
- Resnick, L.** Shared cognition: thinking as social practice. En Resnick, L.; Levine, J.; Behrend, S. (eds.). *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington DC, 1991.
- Rhodes, E.; Wield, D.** The global context of firm level innovation. En Rhodes, E.; D. Wield (eds.). *Implementing new technologies: innovation and the management of technology*, Blackwell, Oxford, 1994.
- Rissland, E.** The structure of knowledge in complex domains. En Chapman, S.; Segal, J.; Glaser R. (eds.). *Thinking and learning skills, research and open questions*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1985, Vol. 2.
- Rothwell, S.** Team-building, involvement and empowerment. En *Journal of general management*, 1993, 5, 2, Manager Update, suplemento, 19-31.
- Sanches, M.** A study of self-efficacy for science problem solving in a co-operative instructional context. En Plomp, T.; J. Pieters; A. Feteris (eds.). *Conferencia europea sobre investigación educativa*, Universidad de Twente, Enschede, 1992.
- Schmeck, R.** Individual differences and learning. En Weinstein, C.; Goetz, E.; Alexander, P. (eds.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*, Academic Press, San Diego, 1988.
- Schön, D.** *The reflective practitioner*. Basic Books, Nueva York, 1983.
- Schön, D.** *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass, Londres, 1987.
- Sellin, B.** (ed.). *European trends in the development of occupations and qualifications, findings of research, studies and analyses for policy and practice: volume 2.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000, (Serie Referencias Cedefop 3004). Disponible en Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/reference/3004en/3004EN_0.pdf [consultado el 4.4.2003].



Simons, R.J. *Transferability*. Lección inaugural, Quick Print, Nimega, 1990.

Slavin, R. *Cooperative learning*. Longman, Nueva York, 1983.

Sockett, J. *Accountability in the English educational system*. Hodder and Stoughton, Sevenoaks, 1980.

Soden, R. *Teaching thinking skills in vocational education*. Departamento de empleo, Sheffield, 1993.

Straka, G. A. (ed.). *European views of self-directed learning. Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. Münster, 1997.

Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998. (Serie Referencias Cedefop 3001).

Tomlinson, P.; Kilner, S. *Flexible learning, flexible teaching: the flexible learning framework and current educational theory*. Employment Department (M^o de Trabajo), Sheffield, 1991.

Vickstroem, S.; Normann, R. *Knowledge and value: a new perspective on corporate transformation*. Londres, Routledge, 1994.

Libro Blanco sobre la enseñanza y la formación: Enseñar y aprender – hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. [COM[95] 590 final].

Winter, D.; McLelland, D; Stewart, A. *A new case for the liberal arts*. Jossey-Bass, San Francisco, 1981.

Winter, R. Outline of a general theory of professional competences. En 'ASSETT' *programme paper*, Anglia Polytechnic, Chelmsford, 1991.



Formación y organización flexible del trabajo en las empresas europeas del sector metalúrgico: los casos de España, Francia, Italia y Portugal

Síntesis

El proyecto titulado "Detección de futuras necesidades formativas derivadas de la organización flexible del trabajo en las empresas del sector metalúrgico", organizado bajo el patrocinio del programa comunitario Leonardo da Vinci, tiene por objetivo aumentar la capacidad de adaptación de los recursos humanos en el sector de la metalurgia mecánica, ante un trasfondo de organización flexible del trabajo en este ramo. El proyecto se ha realizado para España (comunidad autónoma de Cataluña), Francia, Italia (región de Emilia-Romagna) y Portugal, impulsado por el *Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico* (CEAM, España), la *Union des Industries Métallurgiques et Minières* (UIMM, Francia), el *Centro Servizi per l'Automazione Industriale* (DEMOCENTER, Italia) y la *Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas* (ANEMM, Portugal).

Las regiones geográficas estudiadas componen del 21 al 22% tanto de la superficie como de la población y el PIB de la Unión Europea. El sector metalúrgico - que en nuestro estudio abarca los

subsectores de metalurgia, mecánica, electricidad y electrónica- de dichas regiones da empleo a 2,4 millones de trabajadores y comprende en total cerca de 100.000 empresas.

En el contexto económico e industrial actual, la organización del trabajo parece ser uno de los aspectos de la gestión empresarial que más atención reclama, puesto que los recursos humanos constituyen ya un factor clave para la competitividad. La organización del trabajo se encuentra en una fase de transición o tránsito desde la antigua estructura jerarquizada e inamovible propia de los sistemas tradicionales de la producción en serie hacia estructuras horizontales en continua evolución. Se trata de una organización flexible del trabajo que intenta suprimir la relación clásica hombre - máquina para responder con ello a las transformaciones en los mercados y los requisitos más estrictos de la clientela.

No existe uno sólo, sino varios modelos de organización flexible del trabajo. Entre ellos, los métodos más frecuentes son la adaptación del tiempo de trabajo en función de la producción, los contratos temporales y de jornada parcial, la rota-

Ángel Hermosilla Pérez

Director del Departamento de Estudios Económicos del Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM), y Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Natalia Ortega

Directora del Departamento de Formación y Recursos Humanos del Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM).

Artículo redactado con el fin de difundir los resultados del proyecto Leonardo «FLEXIFORM – Detección de futuras necesidades formativas derivadas de la organización flexible del trabajo en las empresas del sector metalúrgico». Las conclusiones se han extraído del análisis de datos procedentes de 175 empresas sitas en cuatro regiones de España, Francia, Italia y Portugal.

La organización flexible del trabajo se ha impuesto en la metalurgia por motivos económicos e industriales inevitables. Pero las competencias, tanto específicas como transversales y tanto entre los jóvenes que acceden por primera vez al mercado de trabajo como entre los trabajadores ya antiguos de una empresa, no se encuentran a la altura de los requisitos que impone esta revolución organizativa.

Resulta así indispensable elaborar sistemas de formación tanto inicial como continua que sean capaces de afrontar este desafío, para garantizar el porvenir de las empresas de la metalurgia y la mecánica y el de sus respectivos trabajadores.



ción en los puestos de trabajo, la organización en células productivas, el trabajo en equipo y la subcontratación.

En la época actual, son muchas las empresas del sector de la metalurgia mecánica en las regiones estudiadas que han implantado un sistema de trabajo flexible en sus naves de fabricación, aun cuando no siempre sean conscientes de ello. Generalmente, la transformación sigue inspirándose en la visión tradicional de la flexibilidad (duración variable del trabajo, facilidades para la contratación y el despido), sin que ello conlleve adoptar una nueva cultura de la empresa más próxima a la moderna filosofía de la flexibilidad (una nueva manera de organizar y gestionar la empresa y sus recursos humanos).

El sector de la metalurgia mecánica en los países estudiados atraviesa en la actualidad una fase de transición que va sustituyendo progresivamente las formas tradicionales de organización del trabajo por principios más modernos y flexibles. Los métodos más habituales de esta flexibilidad son de tipo convencional (por ejemplo, contratos temporales), mientras que los métodos más conformes con la nueva filosofía son aún minoritarios (células productivas, trabajo en equipo).

La implantación del trabajo flexible implica cambios importantes en las empresas del sector de la metalurgia mecánica en términos de estrategias, gestión de recursos humanos, personal, estructura y organización internas. Además, aporta nuevos criterios a la definición de perfiles profesionales, que pasan a incorporar conocimientos, experiencias técnicas, aptitudes, competencias personales y capacidades individuales y colectivas correspondientes al nuevo modelo. Los cuadros intermedios desempeñan una función esencial en las empresas industriales, ya que constituyen un eslabón fundamental para la aplicación y buen funcionamiento de un sistema de trabajo flexible.

La mayor parte de las empresas encuestadas del sector de la metalurgia mecánica considera que los trabajadores adolecen de graves lagunas -que equivalen a obstáculos- para implantar un sistema de trabajo flexible, particularmente en el caso de los operarios de reciente contratación.

Además, las empresas consideran mayoritariamente que el sistema de enseñanza actual no responde adecuadamente a las necesidades formativas que genera la flexibilidad. Las empresas critican principalmente a la formación profesional inicial y a la formación de parados.

Es necesario que los recursos humanos de cualquier categoría se adapten a las nuevas condiciones de trabajo, lo que significa incorporar y asociar conocimientos, experiencias, competencias, capacidades y aptitudes personales. Debe favorecerse una "cultura moderna de la flexibilidad" acentuando los aspectos técnicos -sobre todo metodológicos-, la actitud individual y colectiva, la organización de la empresa y de sus equipos. La organización flexible del trabajo requiere un nuevo modelo de trabajador caracterizado por su polivalencia, y esto exige desarrollar competencias basadas en conocimientos prácticos de orden técnico, metodológicos y de relaciones humanas, sólidas capacidades de adaptación y aprendizaje, una voluntad de participar y asumir responsabilidades dentro de la empresa, aptitudes individuales que propicien los intercambios dentro de un equipo y facultad para gestionar la información y la comunicación. La intervención formativa debe impulsar ante todo la formación inicial de los trabajadores de mañana y la formación continua como herramienta que permite recualificar al trabajador activo.

Introducción y metodología

El proyecto titulado "Detección de futuras necesidades formativas derivadas de la organización flexible del trabajo en las empresas del sector metalúrgico", organizado bajo patrocinio del programa comunitario Leonardo da Vinci (convocatoria de propuestas de 1998), tiene por objetivo contribuir al incremento de las capacidades de adaptación de los recursos humanos del sector de la metalurgia mecánica -en el que se agrupan la producción y primera elaboración de metales, más la fabricación de componentes y máquinas mecánicas-, por las necesidades de flexibilización que impone la nueva organización del trabajo, sobre todo en cuanto a conocimientos, competencias



y aptitudes personales. La aplicación de este tipo de organización del trabajo es una necesidad vital para proteger la competitividad de la actividad industrial en general y de la metalurgia en particular dentro del mercado mundial. La organización flexible del trabajo está ya reconocida como una filosofía innovadora que impulsará la competitividad en los años venideros. Por este motivo, son numerosas las empresas del sector de la metalurgia mecánica y de otros ramos industriales que intentan actualmente instaurar dicha flexibilidad, tal y como anunciaba en 1997 el Libro Verde "Cooperación para una nueva organización del trabajo" de la Comisión Europea (COM (97), 128 final). Pero la formación y cualificación de los recursos humanos se encuentran hoy aún supeditadas a normas organizativas originadas en principios tradicionales, y ello constituye uno de los principales obstáculos para hacer avanzar a la empresa europea hacia las nuevas formas de organización flexible del trabajo.

El proyecto asumía los objetivos siguientes:

- Analizar las transformaciones generadas hoy por la organización flexible del trabajo en las empresas metalúrgicas, y las futuras.
- Detectar los perfiles y las cualificaciones con futuro en los puestos de trabajo productivos del sector metalúrgico, derivados de la organización flexible del trabajo, y en particular los puestos polivalentes.
- Proponer orientaciones básicas para los contenidos formativos destinados a mejorar los conocimientos prácticos del personal encargado de instaurar la flexibilidad en la empresa metalúrgica.
- Difundir los resultados del proyecto y sus conclusiones entre los grupos interesados o relacionados con el sector metalúrgico.

El proyecto se llevó a cabo entre 1999 y 2000 en España (concretamente, en la comunidad autónoma de Cataluña), Francia, Italia (región de Emilia-Romagna) y Portugal, dirigido por el *Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico* (CEAM, España), con la participación de *Euro*

Industries Programmes, perteneciente a la *Union des Industries Métallurgiques et Minières* (UIMM, Francia), el *Centro Servizi per l'Automazione Industriale* (DEMOCENTER, Italia) y la *Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas* (ANEMM, Portugal).

La metodología del proyecto consistía en las actividades siguientes:

- Recogida y análisis de la información y documentación existentes (libros, artículos, estadísticas,...).
- Encuesta a las empresas del sector metalúrgico. En España, Italia y Portugal se difundió con este fin un cuestionario entre las empresas del sector, recogándose 131 respuestas; en Francia, el proyecto decidió consultar las informaciones existentes en una base de datos ya disponible y elaborada a partir de los casos de 44 empresas.
- Análisis de las experiencias concretas de algunas empresas. En total, se llevaron a cabo 33 entrevistas individuales detalladas con el fin de examinar casos concretos.

1. Panorama de cada país o región

Los países y las regiones participantes en el proyecto, esto es, Cataluña, Francia, Emilia-Romagna y Portugal ocupan una superficie de 696.000 km², con una población de unos 80 millones de habitantes, lo que representa el 21,5% de la superficie de Europa y el 21,7% de su población.

Con un PIB superior a 990.000 millones de euros (22% del PIB de la Unión Europea), estas cuatro zonas geográficas dan empleo a más de 32 millones de personas, lo que equivale a cerca del 22% de la población activa de la Unión Europea.

Las cuatro regiones se caracterizan por una economía estructuralmente parecida. Prepondera en ellas el sector terciario, que supone un 60% de su PIB, pero a la vez son regiones industriales con un sector secundario fuerte, sobre todo los casos de la Emilia-Romagna, Francia y Cataluña.



2. Descripción del sector de la metalurgia (incluyendo electricidad y electrónica)

En cada una de las regiones estudiadas, el sector metalúrgico constituye una de las principales actividades industriales en términos cuantitativos, y también por sus vínculos con otros sectores de actividad. El sector de la metalurgia es particularmente importante en Francia y en Emilia-Romagna. Da empleo en total a 2.400.000 personas, distribuidas en unas 100.000 empresas industriales. Incluye, entre otras actividades, la producción y primera elaboración de metales, la fabricación de componentes metálicos y la construcción metálica; estas actividades, reunidas bajo la denominación de “metalurgia mecánica”, suponen entre el 70% y el 80% del sector.

Las cuatro regiones geográficas se caracterizan por sus diferentes especializaciones: en Cataluña, los ámbitos principales de actividad del sector son -por orden de importancia- los materiales de transporte, la fabricación de componentes metálicos, la construcción mecánica y la industria de componentes eléctricos y electrónicos. La metalurgia mecánica supone el 80% de la producción metalúrgica regional.

En Francia los principales ámbitos de actividad industrial son la fabricación de componentes mecánicos, la construcción mecánica, la industria de componentes eléctricos y electrónicos y los materiales de transporte. La metalurgia mecánica da empleo a las tres cuartas partes de la mano de obra del sector metalúrgico.

La Emilia-Romagna se encuentra muy especializada en la construcción mecánica y los materiales de transporte.

En Portugal, la fabricación de componentes mecánicos supera con mucho a la construcción mecánica y los materiales de transporte. Cerca del 73% del valor añadido del sector metalúrgico está generado por la metalurgia mecánica.

En las cuatro zonas estudiadas, el sector está compuesto fundamentalmente por

pequeñas y medianas empresas e industrias (PYMEs y PMIs). Sin embargo, algunas actividades como la construcción automovilística en Cataluña, Emilia-Romagna y Portugal o la construcción aeronáutica y electrónica en Francia incluyen también a grandes empresas.

3. La flexibilidad del trabajo en las empresas del sector de la metalurgia mecánica

3.1. ¿Qué es la organización flexible del trabajo?

En los países industrializados, las empresas de la metalurgia mecánica experimentan actualmente un proceso de transformación más intenso que en otras ramas industriales. Esta transformación se refleja particularmente en:

- un avance tecnológico constante y acelerado, en particular de las tecnologías de la información y la comunicación y la tecnología digital;
- una globalización de los mercados, de la producción y del alcance comercial de las empresas;
- una creciente diversificación de la demanda, que evoluciona y se traduce en mayores exigencias;
- una búsqueda permanente de nuevas técnicas de organización y de gestión;
- mayores niveles de cualificación entre los trabajadores.

Estas tendencias obligan a las empresas del sector a buscar mecanismos que les permitan consolidar e incrementar su competitividad en todos los frentes. La capacidad permanente para cambiar, una organización en red en lugar de piramidal, la flexibilización de las relaciones jerárquicas, la cooperación y las asociaciones, junto a un creciente recurso a la subcontratación, se cuentan entre las características y factores típicos de esta nueva realidad económica.

En este contexto, la organización del trabajo se revela como uno de los aspectos



de la gestión de empresas que más atención exige, puesto que los recursos humanos en una empresa constituyen ya un factor clave para la competitividad. Triunfa evidentemente la idea de que el crecimiento sostenible en una empresa depende de la capacidad de ésta para reorganizar el trabajo y replantear los principios en que se basan la remuneración, las condiciones de trabajo, la formación y la fidelidad de sus trabajadores.

Asistimos actualmente a un reordenamiento de la organización del trabajo⁽¹⁾ con desaparición progresiva de las estructuras jerárquicas e inamovibles, basadas en la ejecución de tareas muy especializadas y frecuentemente repetitivas -características de los sistemas tradicionales de producción en serie-, en beneficio de estructuras horizontales en permanente evolución basadas en la información y los conocimientos prácticos, la capacidad de adaptación, la participación y autonomía de los trabajadores, características todas de los sistemas de producción modernos.

La organización flexible del trabajo (o "trabajo flexible") tiene su origen en la automatización de los procesos productivos y la supresión de la relación tradicional hombre - máquina; supone la respuesta de las empresas a la inestabilidad y el dinamismo en aumento de los mercados, y a los mayores requisitos por parte de los clientes. Es necesario distinguir al respecto entre la flexibilidad cuantitativa -que consiste en dar respuesta a una demanda que puede aumentar o disminuir- y la flexibilidad cualitativa -que implica seguir la evolución de la demanda en su esencia-. Además, la organización flexible del trabajo puede considerarse uno de los elementos integrantes de lo que denominamos "sociedad flexible", caracterizada por la flexibilidad de instalaciones y equipos productivos, flujos de mercancías, de información y distribución de productos; esta flexibilidad aspira a mejorar la productividad de las empresas, la calidad de su producción, su capacidad de innovación y, a fin de cuentas, a incrementar sus beneficios. Para la industria, la flexibilidad implica una mayor integración de las técnicas, métodos y servicios de tipo transversal (calidad, mantenimiento, logística, etc.).

No existe un único, sino varios modelos de organización flexible del trabajo. En realidad, cada empresa adopta el modelo que mejor se corresponde con su propia situación, ya que no todas las empresas sufren las mismas consecuencias de las transformaciones actuales. Así y todo, las empresas industriales aplican habitualmente determinados sistemas comunes de flexibilización del trabajo para reorganizar a su mano de obra:

- Modulación del tiempo de trabajo en función de las necesidades productivas de la empresa, con aplicación de sistemas del tipo "jornada flexible" o "crédito de horas" (este último consiste en revertir a los momentos de actividad intensa en la empresa horas de permiso sacadas de los momentos de baja actividad).
- Recurso al empleo temporal, según permita la legislación laboral correspondiente.
- Puestos de trabajo a jornada parcial, también conforme a la legislación correspondiente.
- Rotación de personal entre los puestos de trabajo.
- Instauración de células productivas y trabajo en equipo para realizar proyectos específicos.
- Subcontratación de una parte de la producción a empresas exteriores.

Algunos de estos sistemas pertenecen a la concepción tradicional de la organización flexible del trabajo, mientras que otros se derivan de ideas más modernas. Entre los primeros se cuentan la modulación del tiempo de trabajo en función de la producción, los contratos temporales y la subcontratación, mientras que en el segundo grupo podemos situar los puestos a jornada parcial, la rotación de puestos de trabajo y la instauración de células productivas y del trabajo en equipo.

También las diferentes formas de flexibilidad pueden clasificarse según los rasgos de "empresa flexible"⁽²⁾ a los que se correspondan: a la flexibilidad funcional -que describe la capacidad de los trabajadores para realizar una amplia gama de tareas y funciones- corresponden inicia-

⁽¹⁾ Libro Verde sobre la cooperación para una nueva organización del trabajo / Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. 1997 (COM (97) 128 final).

⁽²⁾ Atkinson J. (1984) *Manpower strategies for flexible organizations*. Personnel Management.



tivas como la rotación de puestos de trabajo, las células productivas y el trabajo en equipo. A la flexibilidad numérica - que permite a una empresa incrementar o reducir plantilla en función de las necesidades- corresponden iniciativas como la modulación del tiempo de trabajo, los contratos temporales, los puestos de jornada parcial y la subcontratación⁽³⁾.

3.2. Implantación de la organización flexible del trabajo en el sector

En las regiones estudiadas, son muchas las empresas del sector metalúrgico que han aplicado una forma u otra de organización flexible del trabajo⁽⁴⁾, aun cuando no siempre sean conscientes de haberlo hecho. Por lo general, la organización flexible del trabajo obedece a la filosofía tradicional de la flexibilidad, es decir, consiste en medidas de gestión y modulación de horarios y duración del trabajo acompañadas por una liberalización del mercado de trabajo (posibilidad de contratar y despedir fácilmente y a bajo coste), sin que ello conlleve una nueva cultura de la empresa basada en la filosofía moderna de la flexibilidad, concebida integralmente como una manera completamente nueva de trabajar y organizar la empresa. De la misma manera, la mayoría de las empresas que han instaurado la flexibilidad lo han hecho sin seguir un plan preestablecido ni fijar objetivos estratégicos. Es el caso sobre todo de la pequeña empresa, puesto que las grandes adoptan con mayor frecuencia orientaciones estratégicas para pasar de la organización tradicional a una organización más flexible del trabajo. Además, el grado de flexibilidad en la nueva organización del trabajo depende claramente de la actividad que desarrolla la empresa, por un lado, y de la legislación del trabajo en el país, por otro.

El examen de los tipos de flexibilidad elegidos por las empresas y su grado de implantación muestra que en los países estudiados las empresas del sector de la metalurgia mecánica están emprendiendo actualmente un proceso de transición hacia sistemas más modernos y flexibles de organización del trabajo. Así, los sistemas más frecuentes son aún de carácter tradicional (los contratos temporales, por ejemplo) y es escaso todavía el uso de métodos extraídos de la nueva filosofía de la organización del trabajo (células

productivas, trabajo en equipo). Con todo, es necesario señalar que las empresas que aún no aplican éstos afirman su intención de hacerlo en un futuro más o menos próximo. A la cabeza de la implantación de la organización flexible del trabajo en las empresas se sitúan Francia y la región italiana de Emilia-Romagna, seguidas a una cierta distancia por Cataluña y a mucha por Portugal.

El empleo temporal forma parte de los tipos de organización flexible del trabajo que las empresas del sector de la metalurgia mecánica aplican con frecuencia. Es el caso particular de las empresas catalanas: la encuesta realizada en el curso del proyecto revela que un 88% de las empresas metalúrgicas de Cataluña recurre al empleo temporal. Portugal presenta otras cifras: sólo un 53% de las empresas del sector trabajan con contratos temporales, si bien éstos dan lugar a cerca del 20% del empleo. La cifra de contratos temporales es proporcional al tamaño de la empresa.

La subcontratación de algunas actividades productivas es un segundo tipo de flexibilidad utilizado por numerosas empresas metalúrgicas en las cuatro zonas estudiadas. La región que más recurre a ella es la de Emilia-Romagna, donde las empresas del sector subcontratan cerca del 26% de su producción, seguida por Francia, Cataluña y Portugal, por este orden. También aquí se observa que el recurso a la subcontratación resulta proporcional al tamaño de la empresa; De hecho, casi todas las grandes empresas subcontratan una parte más o menos importante de su producción.

El tercer tipo más frecuente de flexibilidad es la rotación en puestos de trabajo. Este sistema se aplica sobre todo en la pequeña empresa, independientemente de su ubicación, pero también se le encuentra en empresas de tamaño medio o grande. En el caso de la pequeña empresa, la mayoría de los trabajadores son capaces de efectuar diversas actividades, lo que permite compensar límites estructurales de la empresa como la falta de personal.

El cuarto tipo de trabajo flexible, al que recurre más de la mitad de las empresas metalúrgicas en estas regiones, consiste

⁽³⁾ Un tercer tipo de flexibilidad sería la flexibilidad financiera, en la que los costes salariales reflejarían el rendimiento de los trabajadores y la empresa. No obstante, el proyecto no analiza este tipo de flexibilidad, aunque la flexibilidad salarial pueda considerarse un instrumento que permite generar los otros dos tipos de flexibilidad.

⁽⁴⁾ Por regla general, el grado de implantación de la organización flexible del trabajo en Europa resulta aún insuficiente, como reconoce el Libro Verde de la Comisión Europea antes citado (1997) antes citado.



en modular el tiempo de trabajo en función de la producción pendiente. Este sistema se aplica sobre todo en la Emilia-Romagna y en Cataluña.

Entre los tipos de flexibilidad menos utilizados se cuentan la organización del trabajo por células o equipos. Con todo, una serie de empresas han decidido aplicar este método de modernización del trabajo, que se practica sobre todo en Emilia-Romagna, seguida por Francia y por Cataluña, y muy raras veces en Portugal. Parece implantarse preferentemente en grandes empresas.

El tipo de flexibilidad menos utilizado por el sector metalúrgico es el recurso a la jornada de trabajo parcial. La situación varía con todo de un país a otro. La jornada parcial es una modalidad que utilizan habitualmente las empresas francesas y de la Emilia-Romagna, mientras que resulta poco frecuente en Portugal y prácticamente inexistente en Cataluña. Como sucedía con los contratos temporales, el recurso a la jornada parcial depende claramente del tamaño de la empresa, y resulta directamente proporcional a éste.

3.3. Cambios que acarrea en las empresas la implantación de la organización flexible del trabajo

La implantación del trabajo flexible conlleva cambios fundamentales dentro de las empresas metalúrgicas, en cuatro ámbitos distintos:

- estrategia de la empresa;
- gestión de recursos humanos;
- personal;
- estructura y organización interna.

La implantación y el funcionamiento de sistemas de flexibilidad comportan transformaciones en la propia estrategia de la empresa, resultantes del tránsito desde estructuras rígidas, cuyo objetivo era “producir más y más barato”, hacia estructuras flexibles que intentan “responder con mayor rapidez y en mejores condiciones (en cuanto a calidad, precios, innovación, plazos de entrega) a los requisitos de la demanda”. Estas transformaciones implican a su vez una modificación de las ex-

pectativas y actitudes frente al trabajo, de la comunicación horizontal y vertical en la empresa, las relaciones entre servicios, etc., y repercuten así sobre toda la organización, desde la gestión, servicios productivos, recursos humanos, ventas, informática... hasta los propios trabajadores.

La gestión de recursos humanos resulta decisiva para implantar y consolidar una organización flexible del trabajo en la empresa, pues el factor humano es uno de los elementos clave para el éxito. Las empresas deben adaptar permanentemente sus recursos humanos a las fluctuaciones cuantitativas y cualitativas condicionadas por el contexto (variabilidad de horarios, puestos de trabajo, implantación de células productivas, cualificaciones, comportamientos, etc.). Para ello, las empresas deben adaptar cualificaciones, competencias y aptitudes de sus trabajadores a las exigencias de la flexibilidad. Por lo tanto, deberán favorecer aquellas políticas sociales que les permitan optimizar la transición hacia los nuevos tipos organizativos, a través por ejemplo de estímulos económicos o de otro tipo, programas formativos, sistemas de contratación adecuados, gestión de la duración del trabajo y reparto del tiempo de trabajo. La tendencia general parece dirigirse hacia una gestión cada vez más personalizada de los recursos humanos (remuneración, horarios, formación, etc.).

Por otro lado, la flexibilidad del trabajo conlleva cambios para todos los trabajadores y particularmente para el obrero. Estos cambios, que afectan tanto a la relación del trabajador con su o sus puestos de trabajo como a sus relaciones con los compañeros y las estructuras de la empresa, repercuten sobre las actitudes y comportamientos individuales y colectivos, debido a los nuevos requisitos de movilidad, polivalencia, autonomía, responsabilidad, etc. En efecto, la nueva organización del trabajo implica disponer de cualificaciones, competencias y actitudes específicas distintas a las que requiere el sistema tradicional.

Por lo que respecta a la estructura y organización internas, las empresas que adoptan una organización flexible del trabajo se distinguen claramente de las que se mantienen fieles al modelo empresa-



rial tradicional. Pueden observarse dos diferencias importantes: la primera se refiere al organigrama de las empresas flexibles, más horizontal y menos piramidal, ideado para favorecer la participación y autonomía de los trabajadores y los procesos decisorios por consenso; la segunda diferencia es la función de los cuadros en la empresa, esencial para implantar una organización flexible del trabajo y garantizar su buen funcionamiento.

Las transformaciones que la flexibilidad provoca varían sumamente de una empresa a otra. Su número y su intensidad dependerán de la naturaleza y características del sistema aplicado. Los tipos más modernos de flexibilidad comportan generalmente transformaciones más profundas. También la forma en que se instaura un sistema nuevo repercute sobre la intensidad de los cambios: un proyecto de reorganización estructurado y dotado de una orientación estratégica para toda la empresa comporta más consecuencias para ésta que si la implantación es simplemente resultado de algunas decisiones aisladas.

3.4. Características de la organización flexible del trabajo en las empresas del sector

Los motivos originales para implantar el trabajo flexible son muy diferentes entre las diversas empresas. Con todo, en las regiones estudiadas por el proyecto es frecuente observar tres tipos comunes de situaciones:

La primera es la de aquellas empresas que adoptan el objetivo estratégico de reforzar la flexibilidad de sus instalaciones productivas, suministros y personal, a fin de producir más o aumentar la calidad de la producción. Se trata por lo general de empresas de tamaño medio o grande, que en algunos casos siguen un plan -elaborado casi siempre por la dirección- para instaurar adecuadamente una flexibilidad interna.

La segunda situación describe las empresas que desean reforzar su flexibilidad y más en concreto la rotación entre puestos de trabajo, no como objetivo estratégico sino para responder a necesidades inmediatas o futuras, por ejemplo para sustituir a trabajadores en baja por enfer-

medad, rentabilizar instalaciones o afrontar un incremento repentino de pedidos. Se trata sobre todo de medianas y pequeñas empresas atraídas inconscientemente por la flexibilidad en razón de los imperativos que se derivan de su tamaño y su método de funcionamiento. A este grupo pertenecen también las empresas obligadas por su actividad a organizar una rotación intensa entre puestos de trabajo, y que desean por ello formar a trabajadores polivalentes; es el caso de los constructores de máquinas y a veces de las empresas subcontratadas cuya producción debe seguir las especificaciones indicadas por clientes para series a veces muy reducidas.

El último grupo está constituido por las empresas que utilizan la reglamentación de empleo que arbitra la legislación de su país para hacer fluctuar sus plantillas en función de la producción, lo que corresponde a formas más tradicionales de flexibilidad.

Como ya hemos indicado anteriormente, la flexibilidad en el trabajo tiene consecuencias importantes para el personal, en particular para el personal directamente productivo. Estas transformaciones afectan a conocimientos y cualificaciones, aptitudes y responsabilidades y también a las actitudes personales, y repercuten tanto sobre los cuadros como sobre los trabajadores, con escasas diferencias. Todo tipo de organización flexible del trabajo comporta consecuencias particulares para el personal de una empresa.

Es necesario ampliar conocimientos y cualificaciones; complementar los conocimientos metalúrgicos básicos con conocimientos tecnológicos y transversales (calidad, informática, etc.). Esta ampliación de conocimientos constituye un imperativo para las empresas que recurren a la polivalencia de puestos de trabajo, las células productivas o el trabajo en equipo.

Las competencias y responsabilidades también se intensifican; se incita a los trabajadores a comprometerse más con algunos aspectos de la actividad de la empresa, como el suministro de materias primas, la calidad del producto, la seguridad en el trabajo o el mantenimiento. Otras calidades requeridas son la iniciativa y la capacidad para detectar y resolver



problemas. Estas competencias se consideran fundamentales en una organización del trabajo basada en células productivas o en el trabajo en equipo.

Algunas actitudes pasan a un primer plano: la motivación para aprender, la capacidad para comunicar, trabajar en equipo o adaptarse a las necesidades de la empresa desempeñan una función esencial, muy diferente de las actitudes que requerían los sistemas tradicionales de producción. Este nuevo conjunto de actitudes resulta fundamental sea cual sea el tipo de organización flexible del trabajo que se pretenda implantar.

En ocasiones, las empresas metalúrgicas no obtienen de la flexibilidad que han implantado el beneficio previsto. Las empresas encuestadas en el curso del proyecto detectan una serie de motivos que explican esta situación:

- ❑ no se considera a la flexibilidad un objetivo estratégico, y por consiguiente su aplicación no ha ido acompañada de un proceso de adaptación en toda la organización;
- ❑ el sistema de flexibilidad (horas y jornadas de trabajo, rotación entre puestos de trabajo, etc.) no se ha gestionado utilizando los instrumentos adecuados, algo particularmente grave cuando se trata de grandes empresas dotadas de sistemas de gestión complejos e informatizados;
- ❑ no se ha previsto mecanismo alguno para revertir la información y adaptar en consecuencia los programas de flexibilidad a la evolución de la empresa;
- ❑ no se ha preparado o formado lo suficiente al personal para la nueva organización del trabajo, que requiere conocimientos, competencias y aptitudes específicas;
- ❑ no se ha instaurado ningún mecanismo de estímulo económico o de otro tipo a fin de motivar al personal e incitarle a aceptar las consecuencias (y obligaciones) de la flexibilidad: festivos trabajados, formación permanente, polivalencia,...;
- ❑ no se ha resuelto el problema de la oposición de una parte del personal: se trata de los trabajadores reticentes al cam-

bio, que suelen contarse entre los empleados de más edad o mayor antigüedad en la empresa; estos trabajadores quedan en ocasiones excluidos de los sistemas de organización flexible del trabajo.

4. Características del personal productivo del sector metalúrgico en un contexto de organización flexible del trabajo

Como ya hemos indicado anteriormente, la implantación de una organización flexible del trabajo transforma considerablemente la relación del trabajador con su puesto o puestos de trabajo, que cesan de ser inamovibles y monótonos, y también su relación con los compañeros y las estructuras de la empresa en general. El perfil ideal del personal (obreros y cuadros medios) debe evolucionar en consecuencia para integrar los conocimientos técnicos, experiencia, conocimientos prácticos, competencias personales y actitudes individuales y colectivas adecuadas. La capacidad de conjuntar conocimientos prácticos con actitudes resulta fundamental. Con todo, los efectos de los diversos métodos de trabajo flexible sobre el perfil de los trabajadores son variables. Los métodos que ejercen mayores efectos son la rotación entre puestos de trabajo y la implantación de células productivas y del trabajo en equipo. En el otro polo, los sistemas de flexibilidad que modulan el tiempo y la duración del trabajo (por contratos temporales o subcontratación) son generalmente los de menor efecto.

La función de los cuadros medios resulta fundamental para implantar y hacer funcionar bien un sistema de trabajo flexible. A este respecto, el perfil ideal de un cuadro medio incluye una serie de conocimientos técnicos y una gran capacidad para organizar y gestionar recursos humanos. El Cuadro 1 ofrece una descripción de dicho perfil.

El cuadro medio debe poseer conocimientos técnicos en diversos ámbitos metalúrgicos: principalmente de mecánica, pero también -si bien en menor medida- sobre comportamiento y tratamiento de meta-



Cuadro 1

Perfil ideal de cuadros medios y operarios dentro de un sistema de organización flexible del trabajo - España, Italia y Portugal (% de las respuestas)

Características	Cuadros medios (*)			Operarios (*)		
	A	M	B	A	M	B
Conocimientos metalúrgicos básicos:						
Comportamiento de metales	61,9	33,1	5,1	35,9	41,9	22,2
Tratamiento de metales	55,6	41,0	3,4	23,2	47,3	29,5
Nuevos materiales	40,0	51,3	8,7	13,8	46,8	39,4
Mecánica	84,0	15,1	0,8	53,4	40,5	6,0
Hidráulica	50,9	36,0	13,2	22,7	53,6	23,6
Neumática	47,8	38,3	13,9	24,5	46,4	29,1
Conocimientos tecnológicos básicos:						
Electricidad	43,3	50,8	5,8	27,7	49,6	22,7
Electrónica	35,8	53,3	10,8	13,6	52,5	33,9
Informática	45,0	50,0	5,0	16,9	53,4	29,7
Conocimientos transversales básicos:						
Calidad y verificación	86,4	12,8	0,8	66,1	29,8	4,0
Seguridad en el trabajo	85,5	13,7	0,8	71,5	25,2	3,3
Mantenimiento	64,0	34,4	1,6	42,6	48,4	9,0
Gestión, organización y planificación de la producción	84,1	15,9	0,0	11,6	58,7	29,8
Programación informática	32,8	43,4	23,8	6,6	36,1	57,4
Medio ambiente	49,2	43,4	7,4	26,7	50,0	23,3
Logística	52,4	38,7	8,9	7,5	56,7	35,8
Mejora de productos y/o procesos	82,9	15,4	1,6	30,8	54,2	15,0
Idiomas	33,3	40,8	25,8	5,9	41,2	52,9
Tareas específicas de los puestos de trabajo :						
Preparación de máquinas	73,5	20,5	6,0	67,0	25,2	7,8
Alimentación de máquinas (carga y descarga)	57,5	31,0	11,5	58,3	31,3	40,4
Gestión de herramientas	76,5	20,9	2,6	54,4	41,2	4,4
Sustitución de herramientas	63,5	26,1	10,4	56,5	36,5	7,0
Mantenimiento preventivo	70,4	26,1	3,5	46,1	44,3	9,6
Reparación de máquinas	40,5	50,0	9,5	28,7	46,1	25,2
Método de trabajo	83,9	15,3	0,8	48,7	39,8	11,9
Inspección y verificación: autocontrol	84,9	13,4	1,7	48,3	27,5	8,3
Documentación producida	67,8	28,0	4,2	64,2	52,6	14,0
Capacidades/ competencias:						
Toma de decisiones	91,9	5,6	2,4	23,3	64,7	12,1
Creatividad	76,2	19,8	4,0	46,6	39,7	13,8
Aptitud para formar a otros	91,1	5,6	3,2	34,2	53,5	12,3
Negociación	67,2	26,2	6,6	5,2	55,7	39,1
Autoaprendizaje	72,0	26,3	1,7	65,2	31,3	3,5
Capacidad de análisis	82,0	15,6	2,5	46,8	44,1	9,0
Detección y resolución de problemas	91,8	7,4	0,8	62,8	33,6	3,5
Trabajo en equipo	88,8	9,6	1,6	81,0	17,2	1,7
Liderazgo	83,9	12,9	3,2	13,3	64,6	22,1
Autonomía	79,5	17,2	3,3	47,4	44,7	7,9
Adaptabilidad	77,9	20,5	1,6	70,4	26,1	3,5
Movilidad interna/ geográfica	49,6	41,0	9,4	42,3	40,5	17,1
Comunicación	85,8	11,7	2,5	50,0	41,1	8,9
Iniciativa	87,5	10,8	1,7	48,7	43,4	8,0
Responsabilidad	94,3	4,9	0,8	73,9	23,5	2,6
Motivación	92,6	5,8	1,7	86,2	11,2	2,6
Edad						
de 20 a 29 años	45,3	46,5	8,1	73,1	22,1	4,8
de 30 a 39 años	81,1	15,3	3,6	72,0	25,2	2,8
de 40 a 49 años	63,6	32,3	4,0	35,2	56,0	8,8
más de 50 años	21,6	50,0	28,4	18,6	44,2	37,2

(*) A: Correspondencia alta; M: Correspondencia media; B: Correspondencia baja.



les, y también de hidráulica. También se requiere poseer competencias transversales: calidad y verificación, seguridad en el trabajo, gestión, organización y planificación de la producción, mejora de procesos y mantenimiento. Las pequeñas empresas precisan sobre todo conocimientos técnicos básicos, mientras que las empresas de mayor tamaño acentúan más las competencias transversales.

Se incrementa el número de tareas que los cuadros medios deben realizar, además de las asociadas directamente a la producción: tareas de inspección, de verificación y control, gestión de herramientas, preparación de máquinas, mantenimiento preventivo, coordinación de grupos, etc. Esta evolución es característica sobre todo de la pequeña empresa.

La implantación del trabajo flexible modifica el perfil de un cuadro medio sobre todo en lo relativo a sus competencias y actitudes. Entre las nuevas capacidades y actitudes que la flexibilidad reclama se cuentan la responsabilidad, la capacidad para motivar a los trabajadores, interesarlos por su trabajo y fomentar su espíritu de iniciativa; la traducción de objetivos en decisiones, la detección y resolución de problemas, la capacidad para formar a subordinados y trabajar en equipo, el sentido de la iniciativa, la aptitud para comunicar y dirigir a las personas respetando unas reglas de juego, la capacidad de análisis, etc. Estas cualidades son particularmente decisivas en las grandes empresas.

Añadamos que en un sistema de organización flexible del trabajo, la edad ideal de los cuadros medios va de 30-39 años a 40-49 años.

La implantación de métodos de flexibilidad en la empresa también hace evolucionar el perfil ideal de un operario (véase el Cuadro 1):

El operario deberá dominar técnicamente las diversas tareas que se le confían; en consecuencia, sus conocimientos técnicos -sobre todo en el área de la mecánica y el comportamiento de metales- deben ser superiores a los que reclaman los sistemas de producción tradicionales. Además, el operario deberá poseer algunos conocimientos transversales, re-

lacionados concretamente con la seguridad en el trabajo, la calidad y el mantenimiento.

Las tareas asociadas al puesto o puestos de trabajo son también más numerosas. El operario se encarga cada vez más de preparar máquinas, redactar documentos, alimentar máquinas (carga y descarga), sustituir y gestionar herramientas, organizar y controlar su propia actividad, etc.

Además, la organización flexible del trabajo requiere aptitudes clave como la motivación y el sentimiento de la responsabilidad, la aptitud para trabajar en equipo, la adaptabilidad, la capacidad para aprender permanentemente, para detectar y resolver problemas, etc. Por ello, las empresas prefieren con frecuencia contratar a operarios con estas competencias y aptitudes, aun cuando carezcan de otros conocimientos o no dispongan de la experiencia solicitada.

La edad ideal del operario dentro de un sistema de trabajo flexible es la comprendida entre los 20 y 29 años. Las empresas insisten con frecuencia en el hecho de que los jóvenes son menos reticentes a la flexibilidad en el trabajo que el personal antiguo de más edad.

Una fuerte proporción de empresas de la metalurgia mecánica reconoce que el personal productivo (cuadros medios, operarios antiguos, operarios recién contratados) adolece de lagunas considerables frente a los requisitos que impone un sistema de organización flexible del trabajo. Las insuficiencias pueden resumirse de la forma que se indica en el Cuadro 2:

Los operarios recién contratados presentan conocimientos básicos insuficientes en las áreas de nuevos materiales, tratamiento y comportamiento de metales, mecánica, etc., y otros ámbitos considerados clave, como la calidad, mejora de procesos o de productos y mantenimiento. Las empresas consideran muy insuficiente el rendimiento de su personal en la realización de algunas tareas como mantenimiento preventivo, preparación y reparación de máquinas, inspección y verificación (autocontrol); también juzgan insatisfactorias la autonomía, la capacidad de detección y resolución de



Cuadro 2

Rendimiento insuficiente de cuadros medios, operarios antiguos y operarios recién contratados en un contexto de organización flexible del trabajo - España, Italia y Portugal (% de respuestas)

Características	Cuadros medios (*)			Operarios (*)			Operarios recién contratados (*)		
	MD	D	C	MD	D	C	MD	D	C
Conocimientos metalúrgicos básicos:									
Comportamiento de metales	20,2	60,6	19,1	24,7	55,7	19,6	58,6	23,0	18,4
Tratamiento de metales	21,9	57,3	20,8	25,8	54,6	19,6	59,1	21,6	19,3
Nuevos materiales	32,6	50,5	16,8	38,3	39,4	22,3	62,8	16,3	20,9
Mecánica	18,6	52,6	28,9	19,2	67,7	13,1	56,7	33,3	10,0
Hidráulica	22,6	54,8	22,6	37,5	50,0	12,5	55,8	32,6	11,6
Neumática	25,5	50,0	24,5	34,4	45,8	19,8	50,6	32,9	16,5
Conocimientos tecnológicos básicos:									
Electricidad	26,0	58,3	15,6	33,7	53,1	13,3	53,8	29,7	16,5
Electrónica	37,2	51,1	11,7	49,0	32,3	18,8	55,6	26,7	17,8
Informática	35,8	53,7	10,5	44,1	43,2	15,8	42,5	42,5	14,9
Conocimientos transversales básicos:									
Calidad y verificación	19,2	57,6	23,2	30,0	55,0	15,0	69,6	20,7	9,8
Seguridad en el trabajo	15,0	65,0	20,0	31,4	53,9	14,7	54,8	34,4	10,8
Mantenimiento	17,0	61,0	22,0	31,1	56,3	12,6	62,4	29,0	8,6
Gestión, organización y planificación de la producción	20,8	52,5	26,7	43,0	41,0	16,0	52,2	38,0	9,8
Programación informática	36,4	43,4	20,2	51,5	26,3	22,2	49,4	32,6	18,0
Medio ambiente	23,2	62,6	14,1	31,0	54,0	15,0	44,9	40,4	14,6
Logística	21,0	62,0	17,0	36,0	46,0	18,0	52,8	31,5	15,7
Mejora de productos y/o procesos	24,2	60,6	15,2	38,0	47,0	15,0	64,8	24,2	11,0
Idiomas	50,5	36,4	13,1	49,0	25,5	25,5	48,9	32,2	18,9
Tareas específicas de los puestos de trabajo :									
Preparación de máquinas	18,4	45,9	35,7	22,0	58,0	20,0	57,3	30,3	12,4
Alimentación de máquinas (carga y descarga)	18,8	40,6	40,6	20,0	54,0	26,0	52,8	32,6	14,6
Gestión de herramientas	18,6	47,4	34,0	25,7	56,4	17,8	55,6	33,3	11,1
Sustitución de herramientas	18,6	42,3	39,2	20,0	59,0	21,0	55,6	33,3	11,1
Mantenimiento preventivo	19,4	59,2	21,4	37,3	52,0	10,8	61,5	26,4	12,1
Reparación de máquinas	15,3	62,2	22,4	30,7	56,4	12,9	59,3	25,3	15,4
Método de trabajo	20,2	59,6	20,2	27,0	56,0	17,0	52,2	34,4	13,3
Inspección y verificación: autocontrol	20,2	53,5	26,3	26,2	51,5	22,3	56,5	28,3	15,2
Documentación producida	26,3	50,5	23,2	29,3	49,5	21,2	55,1	27,0	18,0
Capacidades/ competencias:									
Toma de decisiones	20,4	58,3	21,4	35,6	50,5	13,9	56,0	28,6	15,4
Aptitud para formar a otros	26,2	57,3	16,5	32,3	56,6	11,1	52,7	29,7	17,6
Negociación	29,0	52,0	19,0	30,0	53,0	17,0	45,1	39,6	15,4
Capacidad de análisis	26,7	57,4	15,8	31,3	54,5	14,1	46,1	37,1	16,9
Detección y resolución de problemas	21,2	56,6	22,2	30,1	62,1	7,8	56,7	28,9	14,4
Trabajo en equipo	20,8	62,4	16,8	23,5	62,7	13,7	42,2	43,3	14,4
Liderazgo	29,1	54,4	16,5	29,7	48,5	21,8	55,1	27,0	18,0
Autonomía	13,0	61,0	26,0	22,5	58,8	18,6	58,0	26,1	15,9
Adaptabilidad	20,2	61,6	18,2	23,0	64,0	13,0	41,8	46,2	12,1
Movilidad interna/geográfica	19,6	50,5	29,9	22,7	55,7	21,6	39,1	41,4	19,5
Comunicación	24,5	60,2	15,3	26,5	62,7	10,8	36,7	51,1	12,2
Iniciativa	25,0	51,5	23,5	29,7	62,4	7,9	51,7	37,1	11,2
Responsabilidad	22,2	48,5	29,3	30,0	56,0	14,0	42,2	47,8	10,0
Motivación	23,5	55,1	21,4	31,0	55,0	14,0	46,6	43,2	10,2

(*)MD: Nivel muy deficiente.
D: Nivel más bien deficiente.
C: Nivel correcto.



problemas y la capacidad decisoria. Las empresas de tamaño menor son las que declaran mayores dificultades con este grupo de trabajadores, en particular para las tareas específicas que un operario recién contratado debe supuestamente poder realizar.

Los cuadros medios y los operarios con antigüedad presentan menos lagunas que los operarios recién contratados, pero los problemas afectan en su caso a un mayor número de aspectos relativos a su actividad.

Los cuadros medios presentan lagunas en los ámbitos de nuevos materiales, informática, electrónica, electricidad, idiomas, medio ambiente y mejora de procesos o productos. Sus capacidades se juzgan insuficientes para la organización y gestión de recursos humanos, lo que se traduce en rendimientos bajos en términos de comunicación, facultad analítica, liderazgo, capacidad para formar a otras personas y para trabajar en equipo.

Se observan otras lagunas en las áreas de hidráulica, mecánica, electricidad e informática, y en capacidades de tipo transversal: calidad, mantenimiento, seguridad en el trabajo, idiomas y mejora de productos o procesos. Por otro lado, la experiencia obtenida por los cuadros medios en cuanto a mantenimiento preventivo y la reparación de máquinas se considera deficiente, y algunas competencias y aptitudes importantes como la capacidad para detectar y resolver problemas, la iniciativa, la comunicación, la capacidad de adaptación, la capacidad para trabajar en equipo o tomar decisiones, el sentimiento de responsabilidad y la motivación no se consideran correctas.

Las medidas adoptadas por las empresas de la metalurgia mecánica para reforzar las competencias de sus operarios en una organización flexible del trabajo son las siguientes:

□ Formaciones en el trabajo: observación de un operario experimentado e instrucción subsiguiente bajo la supervisión de un cuadro u otro responsable. En el caso de las PYMEs y en particular de las microempresas, las medidas destinadas a los operarios suelen limitarse generalmente a este tipo de formación. Las empresas

de tamaño mayor recurren a la formación en el trabajo para incrementar la polivalencia, pero la diferencia con las PYMEs es que esta formación suele integrarse generalmente dentro de un programa estructurado y dotado de objetivos bien definidos.

□ Actividades formativas específicas de tema muy diverso, como funcionamiento de máquinas, informática, calidad, seguridad en el trabajo, control preventivo, organización, etc. Son medidas propuestas sobre todo en las empresas de tamaño medio y grande, y pueden consistir en diferentes tipos de actividades:

- curso de entrada para recién llegados, que les permita obtener los conocimientos básicos para la operación del puesto o puestos de trabajo que se les asignen, y familiarizarse con la empresa en general. Recordemos que los operarios recién contratados son aquellos con las mayores lagunas desde el punto de vista de la organización flexible del trabajo (conocimientos, rendimientos, competencias);
- el cambio de trabajo proporciona asimismo oportunidad para realizar una formación que permita obtener una serie de conocimientos teóricos y prácticos. Cuando la nueva ocupación se debe a la adquisición por la empresa de una máquina o un equipo nuevo, la formación suele venir ofrecida por el proveedor;
- también se organizan formaciones para afianzar algunas capacidades y aptitudes entre los trabajadores (motivación, comunicación, trabajo en equipo, etc.).

□ Reuniones de carácter más o menos formal entre operarios, cuadros medios y jefes de servicios productivos y de recursos humanos, con el objetivo de impulsar y consolidar algunas competencias, aptitudes y comportamientos, tales como la motivación, el sentimiento de responsabilidad, la aptitud para comunicarse, la capacidad para detectar y resolver problemas, la iniciativa y la aptitud para trabajar en equipo. Estas reuniones, que generalmente se organizan en el contexto de procesos de perfeccionamiento continuo dentro de las empresas medianas y grandes, tienen por meta estimular a los trabajadores para que formulen por sí mismos propuestas de mejora.



Cuadro 3

Evaluación de la oferta formativa existente con respecto a las necesidades de la organización flexible del trabajo en España, Italia y Portugal

Niveles de oferta formativa	Evaluación positiva	Evaluación media	Evaluación negativa
Formación profesional I	11,4	43,9	44,7
Formación profesional II	11,3	58,3	30,4
Formación profesional III	33,3	45,6	21,1
Enseñanza técnica- Universidad	29,1	51,8	19,1
Formación continua	21,7	56,5	21,7
Formación para parados	11,7	45,6	42,7

5. La contribución del sistema educativo a la implantación de la organización flexible del trabajo en el sector metalúrgico

La mayoría de las empresas metalúrgicas piensa que el sistema educativo actual no satisface las necesidades formativas que la organización flexible del trabajo genera o generará en las empresas; consideran esto un grave obstáculo para el futuro industrial. En total, un 71% de las compañías metalúrgicas encuestadas dentro del proyecto declara que la oferta formativa existente no se corresponde con las necesidades de formación que exige el trabajo flexible. La proporción es incluso superior en Cataluña (75%), y algo inferior al promedio en Emilia-Romagna y en Portugal (67% en ambos casos). Además, los juicios más negativos se recogen entre pequeñas empresas, que disponen por lo general de menos recursos para complementar la formación inicial de sus trabajadores y resultan por tanto más perjudicadas cuando dicha formación es inadecuada. Las empresas de tamaño mediano y grande tienen más capacidad para organizar actividades formativas que complementen las competencias de los trabajadores para implantar un sistema de trabajo flexible.

En las regiones estudiadas las críticas que se dirigen al sistema educativo se ciñen sobre todo a la formación profesional ini-

cial y a las formaciones destinadas a parados (véase el Cuadro 3). Las empresas recomiendan que el conjunto de los interesados se comprometa decididamente a corregir con rapidez esta situación, por medio de:

□ formación práctica de los jóvenes, pues éstos no están lo suficientemente preparados para la vida activa y aún menos para acceder a un sistema basado en la organización flexible del trabajo. Por un lado, los jóvenes poseen una formación práctica deficiente de tipo técnico, y por otro no saben cómo funciona la organización de una empresa;

□ obtención de competencias y mejora de capacidades y comportamientos que la flexibilidad requiere y que son indispensables -como hemos visto- para el buen funcionamiento de cualquier organización flexible de trabajo;

□ conocimientos metalúrgicos, mecánicos y técnicos básicos para formar a operarios que sean simultáneamente especializados, experimentados y polivalentes.

6. Orientaciones básicas para diseñar una oferta formativa capaz de mejorar el rendimiento del personal productivo en el contexto de una organización flexible del trabajo en la metalurgia mecánica

6.1. La organización flexible del trabajo y el personal productivo

La organización del trabajo constituye un criterio de rendimiento fundamental que merece un examen detallado, ya que los recursos humanos suponen hoy una de las principales fuentes para la competitividad de las empresas. Paralelamente, se observa un proceso de transformación de la organización del trabajo orientado a la noción moderna de flexibilidad, que se erige en una filosofía a la vez innovadora e imprescindible para el contexto industrial actual. Evidentemente, este proceso requiere que los recursos humanos de todo tipo sean capaces de afrontar nue-



vas condiciones, lo que presupone una mejor integración y combinación de conocimientos, experiencias, competencias y aptitudes personales. Se impone una evolución de la mentalidad en cuanto al significado del trabajo flexible y su implantación en la empresa moderna, que supera con mucho las nociones tradicionales de gestión y regulación de horarios de trabajo, o las facilidades para contratar o despedir, e incluye conceptos como los de responsabilidad, autonomía, competencias, formación, etc. Se trata de favorecer una “cultura moderna de la flexibilidad” que se extienda al conjunto de los protagonistas de la actividad industrial a través de los siguientes ejes fundamentales:

- ❑ aspectos técnicos y sobre todo metodológicos;
- ❑ actitud de las personas y los grupos;
- ❑ organización de la empresa y de los correspondientes equipos.

La organización flexible del trabajo se fundamenta en un nuevo modelo de trabajador, cuya característica principal es la polivalencia; efectivamente, las diferentes modalidades de organización precisan trabajadores con formación interdisciplinar, capaces de adaptarse a su entorno y de afrontar los desafíos de la empresa. Por esta razón, el trabajador (operario o cuadro) debe recibir una formación y una preparación básicas polivalentes que le permitan adaptarse fácilmente a los diversos puestos de trabajo a los que se le destinará, por medio de la experiencia técnica obtenida en cada caso. Esta formación y preparación básicas deberán integrar y combinar conocimientos técnicos, sectoriales y transversales, competencias, capacidades prácticas y aptitudes específicas. Se trata de desarrollar las competencias basadas en capacidades prácticas, capacidades metodológicas y capacidades de relación humana. El grado de polivalencia requerido podrá sin embargo variar de una a otra empresa o de uno a otro período.

Además de la polivalencia, serán fundamentales para todo trabajador que evolucione dentro de una organización flexible del trabajo las siguientes competencias:

- ❑ adaptabilidad y aptitud para aprender;
- ❑ voluntad para participar en la vida de la empresa y asumir responsabilidades;
- ❑ capacidades y aptitudes personales que favorezcan el trabajo en equipo;
- ❑ gestión idónea de la información y la comunicación.

El cuadro medio que trabaje en la industria flexibilizada deberá por su parte haber asumido los siguientes contenidos formativos:

- ❑ conocimientos básicos específicos sobre comportamiento de metales, mecánica y aplicaciones informáticas industriales;
- ❑ conocimientos básicos transversales sobre calidad, verificación y seguridad en el trabajo; sobre gestión, organización y planificación de la producción, y también sobre mejora de procesos y/o productos;
- ❑ competencias que permitan organizar tareas de inspección, verificación (auto-control) y seguimiento de un método de trabajo, a escala del puesto de trabajo;
- ❑ competencias y aptitudes de organización y gestión de recursos humanos, en ámbitos como la responsabilidad, la motivación, la toma de decisiones, la detección y resolución de problemas, y la formación.

En el caso de los operarios, el perfil básico en el contexto de una organización flexible del trabajo requiere los siguientes contenidos formativos:

- ❑ conocimientos básicos en las áreas de mecánica y aplicaciones informáticas industriales;
- ❑ conocimientos transversales en materia de seguridad en el trabajo, calidad y verificación;
- ❑ competencias que permitan ejecutar tareas vinculadas específicamente a un puesto de trabajo, por ejemplo, preparación de máquinas, redacción de documentos, alimentación de máquinas (carga y descarga), sustitución de herramientas;



□ competencias y capacidades asociadas a la motivación, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la movilidad interna y geográfica.

6.2. Deficiencias de la formación y soluciones

Hoy en día, el deficiente nivel formativo de los trabajadores activos en la industria constituye un obstáculo para implantar el trabajo flexible. Las lagunas resultan particularmente graves en el caso de los jóvenes en fase de formación, lo que equivale a afirmar que el sistema de enseñanza no satisface las necesidades formativas que requiere la implantación de la flexibilidad en las empresas. Actualmente, el sistema educativo se encuentra diseñado para responder a los requisitos de un sistema de organización tradicional, y forma por consiguiente para las especializaciones clásicas, sin relación con los principios de la modernidad industrial (polivalencia, adaptabilidad, aprendizaje continuo, etc.). Por otro lado, son muy raras las empresas que organizan una formación específica cuando deciden implantar un sistema de trabajo flexible: por lo general, prefieren limitarse a efectuar formaciones prácticas en puestos de trabajo concretos. Además, son muchas las empresas que se verán sin duda obligadas a contratar personal nuevo, al carecer de trabajadores dotados de las competencias necesarias que permitan formarlos para la implantación y funcionamiento de sistemas flexibles. Por esta razón, resulta urgente que el conjunto de los interesados adopte las medidas adecuadas, centradas sobre todo en la formación profesional inicial y la formación continua.

a) La formación profesional inicial

La formación profesional que imparte el sistema escolar (formación profesional inicial básica) debe evolucionar incesantemente a fin de adaptarse a las transformaciones que tienen lugar en la economía y las empresas. Es necesario mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el sector industrial, estableciendo una colaboración más estrecha en cuanto a contenidos, métodos e instrumentos de formación, y creando para los alumnos posibilidades de familiarizarse

con la realidad industrial. En suma, se trata de acortar la distancia que media actualmente entre la escuela y la empresa, pues sabemos que dicha distancia representa un obstáculo grave para la creación de nuevas estructuras organizativas y también para la competitividad presente y futura de las empresas.

La formación inicial que ofrece el sistema educativo debe concentrarse en dos ejes principales:

□ Formación técnica básica (teórica y práctica) que prepare al alumno para la polivalencia y le inicie en los principios fundamentales de la nueva organización del trabajo.

□ Formación en técnicas concretas, útiles para diferentes actividades y puestos de trabajo.

Al término de su formación inicial, los alumnos deben por tanto haber obtenido los siguientes conocimientos y competencias:

□ conocimientos de base que les permitan ejercer un oficio en las empresas del sector, es decir, conocimientos metalúrgicos y tecnológicos básicos (comportamiento de metales, nuevos materiales, mecánica, aplicaciones informáticas industriales, electrónica, etc.);

□ conocimientos más especializados relacionados con las diferentes profesiones de la metalurgia, admitiendo el hecho de que algunas actividades en este sector se encuentran fuertemente especializadas, y que principalmente las más tradicionales entre ellas tienen déficit de mano de obra. Dos áreas resultan particularmente importantes: el trabajo directo sobre metales y el trabajo con máquinas-herramientas;

□ competencias transversales, que el sistema educativo debiera incluir obligatoriamente en todos los niveles de formación (calidad, mantenimiento, seguridad en el trabajo, informática, etc.);

□ formación básica para tareas y competencias específicas de puestos de trabajo, con perspectiva transversal: preparación y alimentación de máquinas, detección y resolución de problemas, etc.;



❑ actitudes requeridas para la organización flexible del trabajo (responsabilidad, capacidad autocrítica, actitud mental dispuesta a resolver problemas, trabajo en equipo, voluntad de aprender, etc.) y métodos operativos básicos (métodos de aprendizaje, técnicas de resolución de problemas, técnicas de toma de decisiones, técnicas de comunicación y gestión de la información, etc.);

❑ formación e información generales sobre las características y el funcionamiento de la empresa moderna, y sobre la organización flexible del trabajo.

b) La formación continua

La formación continua desempeña la función esencial de ayudar a los trabajadores a adaptarse al sistema del trabajo flexible:

❑ complementa las deficiencias de la formación inicial entre los jóvenes recién contratados por las empresas;

❑ promueve la adaptabilidad del trabajador a los requisitos de la organización flexible del trabajo;

❑ mejora el nivel formativo y de cualificación de los trabajadores;

❑ apoya futuras evoluciones y sus consecuencias.

La formación continua debe adaptarse a la situación concreta de cada empresa: características productivas, estructura interna, organización, etc. Con todo, los contenidos de la formación continua relacionados con la flexibilidad deben incluir en todos los casos lo siguiente:

❑ Formación sobre las características de la actividad que realiza la empresa y su organización (productos, procesos productivos, estructura interna, etc.), que tenga en cuenta también las particularidades del contexto que rodea a cada puesto de trabajo. Este tipo de formación puede realizarse internamente; se recomien-

da hacerla extensible a todos los trabajadores de la empresa.

❑ Formación y reconversión de conocimientos para la polivalencia:

- conocimientos teóricos y prácticos sobre materiales, productos y técnicas productivas según la categoría y el nivel de los trabajadores. Esta formación puede tener por objetivo compensar las lagunas de los trabajadores recién contratados o antiguos, y enseñarles los nuevos conocimientos que impone la evolución tecnológica (por ejemplo, aplicaciones industriales de la informática o la electrónica);

- conocimientos transversales sobre calidad, mantenimiento, seguridad en el trabajo, etc., en función de la categoría de los trabajadores, su nivel educativo, sus conocimientos previos y la evolución de la empresa.

- formación práctica para diferentes puestos de trabajo, impartida y supervisada internamente y armonizada con los objetivos que se había fijado la empresa;

❑ Formación para consolidar determinadas aptitudes y capacidades individuales y colectivas, como la motivación, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la detección y resolución de problemas y la iniciativa. Este tipo de formación debe implantarse por medio de actividades e iniciativas de carácter informal, por ejemplo en reuniones internas. Así y todo, la naturaleza de esta formación dependerá de diferentes factores como la dimensión y actividad de la empresa, la edad y el nivel de cualificaciones entre los trabajadores, y la calidad del entorno profesional. En realidad, cada compañía individual diseña el tipo de formación que considera adecuado a sus necesidades (personal responsable, periodicidad, actividad formal o informal, etc.). Además, dicha formación puede contribuir a detectar lagunas de conocimientos y competencias en el personal, u otros problemas relacionados con la producción en la empresa.

**Bibliografía:**

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecánicas (ANEMM). *Flexiform. A Organização flexível do trabalho em empresas portuguesas do sector metalomecânico*. Lisboa, 2000.

Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM). Identificación de las necesidades futuras de formación vinculadas a la organización flexible del trabajo en las empresas catalanas del sector metalúrgico (metal-mecánico). Informe Técnico. Barcelona, 2000.

Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER). *Progetto FLEXIFORM. Rapporto Tecnico. Italia-Regione Emilia Romagna*. Modena, 2000.

Libro verde sobre la cooperación para una nueva organización del trabajo. Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM)- Euro Industries Programmes (EIP). *Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique*. Paris, 2000.



La cualificación pedagógica del personal que forma en los oficios artesanales de la construcción

Introducción

El elemento más característico del sistema de la formación profesional en Alemania -el sistema dual- es que la formación tiene lugar en dos centros formativos: la escuela y la empresa. Para garantizar el éxito de la formación en la empresa, la legislación vigente exige la cualificación pedagógica de al menos una persona en ella. Para el sector artesanal, ello significa que los futuros maestros artesanos deben aprobar también un examen teórico y práctico en pedagogía profesional. La pedagogía profesional constituye por ello la sección IV del examen de maestros, tal y como ilustra el siguiente esquema:

Secciones del examen de maestros

Sección I: Examen técnico práctico

Sección II: Examen técnico teórico

Sección III: Examen de economía, administración y derecho de empresas

Sección IV: Examen de pedagogía profesional

Este puesto teóricamente importante que ocupa la pedagogía profesional dentro del examen de maestros artesanos contrasta con el hecho de que en numerosas empresas los maestros -como único personal presente cualificado pedagógicamente- apenas se ocupen de realizar labores formativas (Arnold, 1983, 82-3; Bausch, 1997, 22-5; Schmidt-Hackenberg

et al., 1999, 12). Es mucho más corriente que sean otros empleados de la empresa los que impartan la formación, si se les asigna un aprendiz como parte de sus competencias, y ello sin recibir en la práctica ningún apoyo que les permita prepararse como formadores. Esta contradicción entre la obligatoriedad en la cualificación de los futuros maestros artesanos y el hecho comprobado empíricamente de que no son los maestros sino sobre todo sus empleados quienes efectúan la labor formativa, junto a las propias de su trabajo, conduce a examinar la manera en que estos "formadores secundarios" se plantean la tarea formativa y las posibilidades de ayuda u orientación de que disponen para ello.

Para encontrar respuestas sustentadas empíricamente a esta cuestión, entre septiembre de 1996 y febrero de 1997 procedí a encuestar a 42 participantes en un curso preparatorio para el examen de maestro en el sector de la construcción (albañilería, encofrado, carpintería de obra, construcción de estufas cerámicas); a través de entrevistas de unos 20 minutos, intenté recoger en cada caso sus experiencias como oficiales formadores en pequeñas y medianas empresas (informaciones más detalladas en Leidner, 2001).

Resultados

Los formadores "secundarios" en el sector de la construcción utilizan para caracterizar su acción formativa toda una serie de circunloquios, que podemos clasificar bajo cuatro acciones: la *instrucción*, esto es, el hecho de mostrar una opera-

Michael Leidner

Fachakademie für Sozialpädagogik der Landeshauptstadt München (Academia Técnica de Pedagogía Social de Munich, capital del Land de Baviera)

En las empresas artesanales de Alemania, no es el maestro -con su título formal y cualificado para ello- quien suele efectuar la formación en el puesto de trabajo de los aprendices, sino los oficiales y otros trabajadores. Aun cuando estos últimos no dispongan de cualificación pedagógica alguna, se les asignan aprendices según lo requiera la carga de trabajo. Este artículo ilustra inicialmente las premisas y bases de actuación a partir de las que estos formadores "secundarios" efectúan su labor formadora, y a continuación presenta algunas propuestas para mejorar las competencias de dicho personal. La idea básica consiste en renunciar a la obligación de que todo futuro maestro artesano adquiera conocimientos y capacidades pedagógicas, e implantar en su lugar una preparación pedagógica para el personal que realmente forma, de carácter más flexible y orientada a la demanda. Ello permitiría también eliminar un obstáculo de empleo para las personas que desean crear en Alemania una empresa sin título de maestro y formar en ésta a aprendices.



ción y explicarla, la *influencia del superior* (dominio), el *retraining* o la *integración del aprendiz en el proceso de trabajo respectivo*. Es decir, estos formadores secundarios consideran que estas son las vías que permiten impartir capacidades y conocimientos a un aprendiz en formación. Se aproximan a su labor formativa con todo un plantel de ideas y asumen de manera flexible las oportunidades que surgen para impartir contenidos formativos. Pero, por lo general, no consiguen extraerse de la tarea de trabajo concreta que les corresponda en ese momento y orientan su actividad formativa de manera aislada y unidimensional, ya que ésta en la mayoría de los casos se limita a un único tipo de actuación. Así, no logran percibir las múltiples posibilidades existentes para impartir contenidos formativos, ni coordinan su actuación con los contenidos de la respectiva asignatura del aprendiz.

La gama de relaciones entre aprendices y formadores "secundarios" va desde la simpatía y la actitud positiva hasta los rechazos más o menos declarados. Las ideas de los encuestados sobre su relación con los aprendices demuestran una dependencia de la percepción de sus propias tareas formativas. Es decir, el formador que tiende más bien a instruir posee una concepción simétrica de la relación con el aprendiz. Cuando el formador secundario parte de la idea de dominio o de integración en el trabajo, ello implicará una relación tendente a imponer su propia categoría ante el alumno. La actuación formativa de carácter retraído implica a su vez una indiferencia en cuanto a la relación con el aprendiz. En conjunto, los formadores encuestados describen su relación con los aprendices como "comprensiva" y "simétrica". También recogí - en muy raras ocasiones- algunas respuestas reveladoras de que los aprendices son una molestia para el encuestado, y otras que indicaban cómo la demostración de la propia posición de fuerza aspira simplemente a someter al aprendiz.

Los formadores secundarios no perciben la función de los aprendices como alumnos, y los consideran más bien como una mano de obra más o menos madura. A esta idea acompaña una concepción personal casi siempre deficitaria de la propia actividad formadora.

El objetivo de los oficiales que forman a aprendices en su trabajo es, por un lado, la autonomía de éstos y por otro, la ejecución de las tareas de trabajo correspondientes. El hecho de que resalten una y otra vez la necesidad de autonomía para los aprendices también en otros contextos puede interpretarse de dos maneras: por una parte, el aprendiz que trabaja independientemente y puede prever operaciones de trabajo contribuye a descargar considerablemente de trabajo al formador. Por otro, la capacidad de actuar autónomamente puede también considerarse un objetivo formativo superior para la competencia profesional que debe lograr un aprendiz. Los objetivos claros de instrucción o de transmisión de contenidos formativos profesionales, o la preparación para un examen concreto, se encuentran subordinados al objetivo principal del trabajo autónomo. Las experiencias vividas por los encuestados durante su propio periodo formativo -el principio básico suele recibir el nombre de "regla de oro": el principio ético de tratar a un aprendiz como uno desearía ser tratado- son una fuente importante de orientación de su actividad formativa. Por el contrario, las normas que incluyen los reglamentos de formación sobre la sistemática de contenidos transmitidos no tienen entre los encuestados relevancia alguna como base orientativa. Otro principio de actuación formativa -por ejemplo, en la construcción- consiste en enseñar al aprendiz el contexto general de un proyecto concreto de construcción, a fin de capacitarle de esta manera para llevar a cabo su labor de manera autónoma. Los instrumentos de apoyo mental no derivados directamente del proceso de trabajo pasan desapercibidos para los formadores secundarios, al igual que las necesidades del aprendiz. Así, la impartición de contenidos formativos que establecen los reglamentos legales sólo suele llevarse a la práctica según y cómo corresponda a la tradición formativa, lo que en la mayor parte de los casos quiere decir, según y cómo corresponda a las posibilidades momentáneas.

Los encuestados apenas veían posibilidades de mejora para su labor formativa. Esperaban más bien recibir apoyo de otros empleados en la empresa, antes que mejorar sus competencias pedagógicas mediante cursos o formaciones correspondientes.



Con todo, los formadores secundarios declaran que algunos cambios estructurales en la empresa, y en particular una reducción en las urgencias permitirían ampliar sus posibilidades formativas.

La encuesta efectuada no planteaba concretamente preguntas sobre la necesidad de una formación continua, pero de las respuestas a la cuestión sobre ayudas potenciales a la actividad formativa puede extraerse que los formadores secundarios ven posibilidades de mejora ante todo mediante la comunicación con otras personas (sobre todo con sus superiores) y las modificaciones en la estructura formativa, y no mediante la obtención de nuevos conocimientos o capacidades pedagógicas o técnicas. Las respuestas de uno de los encuestados, con experiencia pedagógica en un taller para discapacitados psíquicos, resaltan particularmente este resultado: consideraba útiles no tanto los conocimientos teóricos impartidos en cursos sino una asistencia personal, sobre cuyo carácter y profundidad de todas formas apenas se extendió. La asistencia directa por el maestro es un simple ideal que sólo existe en las obras sobre pedagogía teórica en la empresa artesanal, y en la práctica formativa de la empresa constituye una pura ficción.

Consecuencias

Para idear medidas destinadas a la cualificación de formadores, puede aceptarse por tanto que no existe en la práctica actual de las empresas un responsable único de la formación, y que, por ello, no puede existir un currículo unitario para la cualificación del mismo. En su lugar debieran crearse -para todas las personas que puedan ejercer responsabilidades formativas- condiciones de cualificación no concebidas como cursos fijos y obligatorios que impartan competencias pedagógicas sistemáticas para todas las profesiones artesanales, sino más bien como posibilidades de asistencia al formador respectivo en función de su propia y libre decisión para afrontar problemas concretos y obtener informaciones orientadas al caso correspondiente. Esta cualificación de formadores podría ampliarse posteriormente para dar lugar a una formación de mayor duración, y ofrecer en fun-

ción de las necesidades personales la posibilidad de estudiar temas concretos de interés actual, adquiriendo así progresivamente competencias formativas.

Este tipo de cualificación de formadores podría hacerse realidad bajo forma de una "supervisión colectiva" paralela al ejercicio profesional, desarrollada a ser posible como actividad dentro de la empresa o bien como foro abierto de debate sobre problemas formativos -por ejemplo en internet- organizado por los centros responsables de la formación profesional. Una cualificación de formadores que adoptase esta forma permitiría responder en cada caso a necesidades específicas con apoyos, informaciones y contactos. Solventaría así mismo el problema de captar para los cursos de cualificación de formadores a trabajadores liberados temporalmente por su respectiva empresa, algo que resulta imposible para muchas PYMEs. Pero para que una medida de cualificación de formadores secundarios como ésta se haga realidad será necesario no sólo crear la infraestructura necesaria, sino también que los formadores secundarios sean conscientes de su propia actividad formativa, puesto que las entrevistas realizadas demuestran que hasta la fecha éstos consideran su labor formadora como parte integrante de su actividad profesional, pero de carácter espontáneo y no necesariamente planificado. Si a través de la oferta de asesoramiento e información a estos profesionales se consiguiera implantar esta conciencia como punto de partida para las medidas de cualificación, la oferta formativa ampliada, flexible, voluntaria y en función de las necesidades de estos formadores secundarios en el puesto de trabajo generaría un mayor grado de satisfacción e incrementaría sus competencias pedagógicas, y podría contribuir así a mejorar en conjunto la calidad de la formación que realizan.

La estructura temática de las medidas para la cualificación pedagógica de los formadores en la empresa debiera vincularse a los conocimientos y capacidades aprendidas por éstos desde el comienzo de su propia formación profesional. Podrían para ello cuestionarse y ampliarse progresivamente sus clichés sobre la formación de aprendices (antes mencionados), por ejemplo presentándoles posi-



bles alternativas de actuación formadora y a continuación tematizando las posibilidades de su realización dentro de la práctica en la empresa, incluyendo las posibles ventajas e inconvenientes de cada una. Además, podrían explicarse los múltiples métodos disponibles y las premisas que garantizan un correcto aprendizaje a partir de las experiencias conservadas hasta hoy. La concepción unidimensional del proceso formativo como incorporación, apropiación y reproducción de conocimientos y capacidades podría servir como punto de partida para desarrollar una perspectiva más amplia que integre no sólo los factores condicionantes de la formación/aprendizaje sino también vías concretas para su realización metodológica. También podrían explicarse en el curso de estas medidas diversas metáforas didácticas como la “construcción progresiva de capacidades” o la “vinculación con conocimientos ya existentes”, partiendo de su uso coloquial e investigando las nuevas posibilidades concretas de actuación que se derivan de ellas. Algunos comportamientos básicos y repetitivos, como por ejemplo la elaboración y presentación de una secuencia operativa breve en el campo profesional o de una pequeña conferencia, podrían practicarse bajo forma de un entrenamiento metódico. Puede debatirse también si es posible o no aislar la correspondiente secuencia operativa del proceso global de trabajo en el respectivo sector profesional, y las normas de actuación que es importante mostrar, por ejemplo el ritmo de trabajo, la secuencia ideal de operaciones parciales o la necesidad de acompañar la actuación con la palabra. El eje central debiera consistir claramente en la elaboración de unas pocas reglas simples para la planificación sistemática de la instrucción. Estas reglas debieran hacerse corresponder siempre con las teorías subjetivas ya existentes, conforme a las experiencias de los formadores que se cualifican, pues dichas experiencias son probablemente consecuencia de determinados automatismos de actuación ya presentes que deben a su vez integrarse en la reelaboración de automatismos de trabajo nuevos o modificados.

Otro punto de vista para la cualificación de estos formadores consiste en capacitarlos para desarrollar planes de actuación con base didáctica, y para valorar

éstos según las condiciones concretas de una situación. Para ello, los futuros formadores deberán poseer la capacidad de analizar adecuadamente una situación y hacer una valoración de su correspondiente propio estado psíquico. También es muy importante la capacidad de evaluar críticamente los nuevos comportamientos aprendidos, pues ello facilita convertirlos en una práctica real de formación.

La transmisión sistemática de informaciones podría llevarse a cabo acompañada de ejercicios que condujeran a una valoración global de las condiciones apropiadas para cada situación, ampliando con ello el potencial de explicaciones posibles. Es decir, exponer por ejemplo las diversas posibilidades que explican cómo surgen las situaciones agresivas. Una función particular tendrán los patrones dinámicos de explicación, que analizan los diversos contextos aunque éstos adopten formas básicamente distintas, porque esta forma de interpretación -a través del análisis de diversas alternativas de actuación- permite sin duda incrementar las competencias. Los patrones de explicación ya presentes relacionados con la motivación personal pueden utilizarse dentro de la formación pedagógica del personal formador en la empresa como base para mostrar posibilidades de construcción selectiva y fomento ulterior de la motivación, y para entrenar dichas posibilidades en la práctica concreta de la empresa. La progresiva ampliación en la asignación de causas a otras posibles explicaciones haría posible de esta manera ir flexibilizando el pensamiento de la persona correspondiente. Unida a una valoración más diferenciada de los aprendices, los formadores quedarían así capacitados para practicar tipos alternativos de intervenciones formativas más individualizadas por aprendiz.

De todo lo expuesto hasta aquí se deduce que el modelo actual de formación pedagógica obligatoria para maestros artesanos resulta problemático, puesto que transmite bajo la forma de un curso estático conocimientos y capacidades sin plantearse si el maestro se encargará más tarde de desempeñar tareas formativas. La fijación que esta práctica refleja en el ideal del maestro artesano como técnico de formación universal con conocimien-



tos económicos y pedagógicos, entre cuyas tareas genuinas y globales se cuenta también la formación de aprendices, se encuentra hoy en día superada por la profunda especialización que ha tenido lugar en las empresas y por la realidad económica: suponiendo que un maestro adopte la alternativa de hacerse autónomo, en la mayoría de los casos estará tan ocupado con labores como las de captar y ejecutar pedidos de la clientela, que no podrá encargarse seriamente de impartir una formación profunda y sistemática a los aprendices.

Otro problema procede de que la motivación para asistir a programas de cualificación como formador está probablemente muy mermada, al haber debido pasar todos los maestros un examen obligatorio en pedagogía. La tendencia general hacia una especialización cada vez mayor hace parecer conveniente considerar la actividad formadora también como tarea particular, para la que las personas correspondientes sólo deben cualificarse si realmente van a ejercerla. Una formación orientada a las necesidades del personal formador en la empresa permitiría además mejorar las posibilidades de empleo para trabajadores extranjeros en

Alemania, ya que la carencia de una cualificación obligatoria dejaría de constituir un obstáculo para la contratación.

A modo de resumen, de lo expuesto se deduce que es necesario repensar radicalmente el sistema alemán actual de cualificación de formadores en la empresa. Ha dejado de ser conveniente que personas que en el futuro no se harán cargo de tareas formativas se encuentren obligadas por un reglamento de maestros artesanos a cualificarse como formadores, mientras que el círculo de trabajadores que en la práctica real de la empresa imparte la mayoría de la formación se ve obligado a hacerlo sin preparación particular para ello, aunque desee tenerla. Las propuestas de mejora que adelanto parten simplemente de los resultados empíricos de un estudio efectuado en el sector de la construcción, pero son muy probablemente transferibles también a otros sectores artesanales, sobre todo a aquellos cuya producción se caracteriza por un alto grado de urgencia y de interdependencia con otras profesiones, por un ritmo rápido de cambio de obra, y una marcada competencia con otras empresas (particularmente extranjeras, cuando éstas logran presentar ofertas más baratas).

Bibliografía:

ARNOLD, Rolf: *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Fráncfort del Meno: Lang, 1983.

BAUSCH, Thomas: *Die Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 1997.

LEIDNER, Michael: *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet*. Fráncfort del Meno: Lang, 2001.

SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte et al.: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld: Bertelsmann, 1999.



**Marja-Leena
Stenström**

*Investigadora jefe
Instituto de Investigaciones
Educativas
Universidad de Jyväskylä,
Finlandia*

Uno de los objetivos principales a largo plazo de la política educativa finlandesa es el de mejorar la calidad de los estándares educativos. Ello ha constituido una de las bases para reformar la formación profesional superior en Finlandia. En 1995 se adoptó un acto legislativo por el que se creaban los denominados politécnicos permanentes (Instituciones AMK). Una vía para evaluar la si los politécnicos cumplen los objetivos educativos previstos y para calibrar su eficacia consiste en examinar el acceso real de sus titulados a la vida activa, y el tipo de trabajos que consiguen. Este artículo forma parte de un proyecto de investigación que examina la posición en el mercado de trabajo de los titulados politécnicos en las carreras de empresas y administración, tecnología y comunicaciones, sanidad y servicios sociales, transcurridos seis meses o un año tras su cualificación final. Los datos se han extraído de tres encuestas distintas efectuadas en los sectores laborales correspondientes. Los resultados revelan que la formación impartida por los politécnicos a sus titulados les ha dotado bien para encontrar empleo. Con todo, la capacidad de los titulados en politécnicos para asegurarse un empleo permanente, y también la naturaleza de sus actividades, divergen en función de su campo ocupacional y de su trasfondo educativo.

Transición de los politécnicos a la vida activa

Introducción

Los objetivos principales a largo plazo de la política educativa finlandesa han sido incrementar sus estándares educativos y consolidar la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 1999; Stenström, 1995; 1997). Durante todo el período de postguerra fueron surgiendo fuertes presiones a favor de ampliar el sistema finlandés de enseñanza superior. Por fin, a finales de la década de 1980, el Ministerio de Educación sugirió crear en paralelo con las universidades otras instituciones de orientación más profesional y práctica, denominadas politécnicos o instituciones AMK (AMK es la abreviatura de *ammattikorkeakoulu*). Los principios subyacentes a la formación o enseñanza politécnica se derivan de la necesidad de una mano de obra especializada y muy bien formada para el mercado de trabajo finlandés (Lampinen, 1995; Ministerio de Educación, 1999; Numminen et al., 2001).

Los argumentos en favor de crear estos politécnicos en Finlandia se sustentaban inicialmente en la rigidez estructural de la restante enseñanza profesional, el deseo de mejorar la categoría de ésta, y la voluntad de garantizar una comparabilidad internacional de las cualificaciones profesionales, aparte del incremento en la demanda de enseñanza superior. A pesar de haberse sometido a un desarrollo sistemático durante las décadas de 1970 y 1980, la oferta de enseñanza profesional se encontraba en Finlandia fragmentada en diferentes vías de estudio, dispersas en varias instituciones educativas de pequeño tamaño y con escasa cooperación entre las diferentes vías. Además, el sistema finlandés de enseñanza profesional era difícilmente comprensible como conjunto. En particular, la enseñan-

za profesional de nivel superior y su posición en el contexto internacional resultaban particularmente deficientes (Numminen et al., 2001).

Los politécnicos finlandeses se crearon siguiendo un método experimental: la reforma de los politécnicos se inició en 1991 con la promulgación de un acto legislativo por el que se autorizaba la creación a título experimental de 22 politécnicos temporales. En 1995, el Parlamento adoptó una legislación que convertía a los politécnicos en instituciones permanentes. Durante el proceso de reforma, los 215 antiguos institutos individuales que habían impartido hasta entonces los niveles más altos de formación profesional en Finlandia se convirtieron en 29 politécnicos. Éstos se transformaron a su vez en instituciones de carácter permanente en agosto de 2000 (Ministerio de Educación, 2001b).

La reforma de los politécnicos acarreo una profunda reorganización de la red de instituciones educativas en Finlandia y del sistema escolar finlandés en su conjunto. Antiguos institutos de una sola especialidad se convirtieron en politécnicos polyvalentes, y el sistema educativo resultó enriquecido con un nuevo tipo de institución, no universitaria pero de enseñanza superior. Como resultado, el actual sistema finlandés de enseñanza superior se compone de dos sectores paralelos: universidades y politécnicos.

Puede desglosarse la formación impartida en los politécnicos en siete vías de estudio principales. La principal es la de tecnología y comunicaciones, responsable de cerca de la tercera parte de las matriculaciones de primer año en 2001. La segunda vía más popular es la de empresas y administración (27% del número



total de matriculaciones), y la tercera es la sanidad y servicios sociales (21%). Los cursos de "cultura" generan un 8% y los de turismo, restauración y economía doméstica un 6% de la cifra de matriculación de alumnos en el primer año. Los sectores menos demandados son recursos naturales (3%) y humanidades y educación (2%). Los politécnicos confieren títulos con nivel de licenciatura, para los que se requieren de 140 a 180 créditos (de 3,5 a 4,5 años de estudios a jornada completa) (Ministerio de Educación, 2000a).

En este artículo examinaremos la transición de los politécnicos a la vida activa entre los titulados de los estudios en empresas y administración, tecnología y comunicaciones, y sanidad y servicios sociales. Los politécnicos que imparten programas de empresas y administración se han diseñado y desarrollado sobre la base del antiguo sistema de titulación comercial en institutos (Korhonen, Mäkinen y Valkonen, 1999). Las mayores divergencias entre el sistema actual y los antiguos estudios en instituto es la mayor duración de los cursos y el requisito de unas prácticas de trabajo y un examen final escrito para obtener la cualificación. La formación en sanidad y servicios sociales se basaba tradicionalmente en las necesidades que imponía la vida laboral; la transición a la enseñanza politécnica puede con todo considerarse radical, porque Finlandia tan sólo creó hace unos diez años un sector educativo unificado postsecundario para asignaturas de sanidad y servicios sociales, y porque -incluso sin considerar la última reforma- esta vía educativa y formativa particular ha sufrido cambios constantes (Könnila, 1999; Korhonen et al., 2001). Las formaciones en tecnologías e ingeniería han sufrido una reforma menos radical, porque este sector ya incluía enseñanza profesional de tipo superior antes incluso de la reforma de los politécnicos (Korhonen et al., 2000; Tulkki, 2001).

Objetivos del estudio

Una manera de evaluar si los politécnicos finlandeses consiguen cumplir sus objetivos educativos y consolidarse como instituciones con relevancia permanente para el mercado de trabajo es examinar el acceso de sus titulados a la vida laboral y el

tipo de empleo que encuentran en ésta. El valor profesional de los politécnicos dependerá de la acogida que dispensen los empresarios a sus titulados, y de las virtudes de los propios politécnicos.

El objetivo de nuestro estudio consiste en examinar el acceso de los titulados de politécnicos a la vida activa y al empleo. La categoría del empleo y los ingresos percibidos pueden considerarse los mejores indicadores de la valoración que hacen la sociedad y las empresas de las cualificaciones que los politécnicos generan. Las principales cuestiones de nuestra investigación son, por tanto:

- ¿Qué factores explican el acceso de los titulados de politécnicos al mercado de trabajo?
- ¿Qué factores explican su posición (categoría de empleo, ingresos) en la vida activa?
- ¿Qué factores explican la experiencia de los titulados en cuanto a la categoría de los politécnicos en el mercado de trabajo?

Datos y metodología

Datos

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación finlandés que se ocupa de la categoría ocupacional de los titulados en politécnicos tras su cualificación (Korhonen et al., 1999; 2000; 2001). El proyecto examina las vías de estudio más populares entre estudiantes de politécnicos. Los datos consisten en los resultados de tres diferentes encuestas efectuadas entre estudiantes de las carreras de empresas y administración (n=896) durante el año académico 1996/97, tecnología y comunicaciones (n=1021) durante el año académico 1997/98, y sanidad y servicios sociales (n=925) durante el año académico 1998/99. Los titulados habían salido de sus respectivos politécnicos seis meses o un año antes, y representan la primera generación de titulados en politécnicos de Finlandia.

Los datos de sexo, edad y trasfondo educativo presentaban diferencias en función de la carrera. La mayoría de los titulados



en empresas y administración (70%) y en sanidad y servicios sociales (93%) eran mujeres, y la mayoría de los titulados en tecnología y comunicaciones, hombres (82%). Los titulados de mayor edad eran los de sanidad y servicios sociales (edad promedio = 29 años), seguidos por los titulados en tecnología y comunicaciones (28 años), y los titulados de empresas y administración eran los más jóvenes (27 años).

Una cuarta parte de los titulados en politécnicos poseían ya una cualificación profesional secundaria superior antes de acceder a la institución politécnica, la mitad había finalizado la enseñanza general secundaria superior, y una tercera parte poseía cualificaciones de secundaria superior tanto generales como profesionales.

La mayoría de los titulados en estudios de empresa y administración (92%) habían acabado la secundaria superior de tipo general. Una tercera parte de los titulados en tecnología y comunicaciones sólo habían acabado la enseñanza secundaria superior de tipo profesional, y más de una tercera parte de los titulados en sanidad y servicios sociales habían terminado tanto la enseñanza secundaria superior general como la profesional. Los mayores niveles de educación previa antes de la cualificación en una institución politécnica aparecían entre titulados de empresas y administración, y los niveles más bajos entre los de tecnología y comunicaciones.

Método

Los resultados del estudio se basan en las respuestas de los titulados a los cuestionarios, estructurados como cuestiones fijas planteadas por el investigador. Las relaciones entre las variables individuales se establecieron por tabulación cruzada y análisis de varianzas. Un objetivo ulterior era encontrar los factores que mejor explican el fenómeno examinado. Para contestar a esta cuestión se utilizaron modelos estadísticos, como los modelos de registro lineal. Se utilizó también un modelo de regresión logística para detectar los factores de fondo que guardan una relación significativa con la probabilidad de que los estudiantes de politécnicos encuentren un empleo. La ventaja del modelo estadístico es que posibi-

lita el examen simultáneo de los efectos de diversas variables, y permite así analizar las relaciones que existen entre las variables individuales independientes. Ello hace a su vez factible encontrar la relación entre un factor de fondo individual y el empleo de los estudiantes de politécnicos, una vez tomados en cuenta los efectos de las restantes variables independientes (Fienberg, 1976; Hosmer y Lemeshow, 1989).

Los índices de relación (cuadros 1 a 4) son una medida de la relación y permiten estimar la probabilidad (o improbabilidad) de que el resultado se obtenga entre los de $x=1$ frente a los de $x=0$ (Hosmer y Lemeshow, 1989, 41); por ejemplo, el grupo de personas con empleo en comparación con alguien perteneciente al grupo de referencia. El coeficiente del grupo de referencia es 1,0. Cada uno de los modelos incluye así mismo un indicador de la fiabilidad de los datos: un porcentaje clasificatorio que muestra la proporción de personas dentro de los datos de investigación que el modelo es capaz de clasificar correctamente.

Además, los resultados relativos a los ingresos de los titulados se analizaron mediante un modelo progresivo creado con un programa AMOS. Se examinó la idoneidad del modelo conjunto para describir los datos de la investigación utilizando la prueba de la Chi cuadrada. Un valor de $p>0,05$ indica una buena idoneidad. Otra medición tradicional de la idoneidad del modelo es el índice de idoneidad (*goodness of fit index* – GFI) que debe resultar próximo a la cifra 1,0 para una buena idoneidad del modelo. La tercera medición de idoneidad de modelo aplicable es el error de aproximación en raíz cuadrada media (RMSEA). Un valor de 0,005 o inferior muestra una buena idoneidad, valores de 0,08 o superiores indican un valor de aproximación razonable mientras que valores superiores a la cifra de 1,0 permiten rechazar el modelo (Arbuckle, 1997).

Resultados

Categoría del empleo

Se pidió antes de nada a los titulados de politécnicos que describieran su transi-



ción a la vida activa, es decir, si habían conseguido encontrar un empleo. Los resultados revelan que cerca del 75% de los titulados trabajaban, en su mayoría como contratados, y tan sólo unos pocos como autónomos o empresarios. El índice de paro entre los encuestados resultó de cerca del 10%, mientras que aproximadamente un 15% había iniciado actividades no laborales (estudios, cuidado de hijos a jornada completa). Estos resultados son similares a las cifras que también arrojan las estadísticas generales de Finlandia. A finales de 1999, los titulados en politécnicos durante el periodo 1995/ 99 presentaban un índice general de empleo del 76%, y un índice general de paro del 12% (Ministerio de Educación, 2001b). Entre 1997 y 1999, cuando se procedió a recoger los datos, el índice general de paro en Finlandia fue de 10,2 a 12,7% (Estadísticas Finlandia, 2001).

Se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=0.021$) entre las diferentes carreras: los ingenieros en tecnología y comunicación arrojan los mejores resultados de empleo (79%), seguidos por los titulados en sanidad y servicios sociales (74%) y a continuación por los de empresa y administración (73%). Ello se debe al hecho de que la ingeniería tecnológica es en general la profesión estudiada en nuestra encuesta cuyos alumnos tienen mayor probabilidad de encontrar un empleo (véase Ministerio de Educación, 2001a).

El objetivo siguiente consistía en detectar los factores que mejor explican el éxito para acceder al mercado de trabajo y al empleo. Procedimos a analizar nuestros datos utilizando un modelo de regresión logística.

El modelo de regresión logística general que explica la categoría de los titulados de politécnicos en la vida activa (Cuadro 1) revela los factores que mejor permiten explicar dicha categoría y cómo la adición de diversas variables independientes al modelo modifica la imagen de los mejores índices de predicción, que a su vez se encuentran vinculados recíprocamente.

El cuadro demuestra que la edad es el mejor índice de predicción del acceso al mercado de trabajo: los titulados de ma-

Cuadro 1 Factores que explican el empleo entre los titulados de politécnicos

Variables independientes	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
<i>Edad</i>					
menos de 24	1	1	1	1	1
de 25 a 27	1,61***	1,56***	1,44***	1,30*	1,26*
más de 27	2,48***	2,37***	1,84***	1,73***	1,65***
<i>Región</i>					
resto de Finlandia		1	1	1	1
Finlandia meridional		1,41***	1,42***	1,39***	1,39***
<i>Educación básica</i>					
Examen de matriculación			1	1	1
Cualificaciones profesionales			1,72*	1,66***	1,59***
Examen de matriculación + cualificaciones profesionales			1,30***	1,39***	1,34*
<i>Sexo</i>					
mujeres				1	1
hombres				1,37**	1,36**
<i>Experiencia laboral</i>					
sí					1
no					1,22*
Porcentaje de clasificación					
	75,5 %	75,5 %	75,5 %	75,5 %	75,5 %

* Estadísticamente significativo para $p<0.05$
 ** Estadísticamente significativo para $p<0.01$
 *** Estadísticamente significativo para $p<0.001$

yor edad presentan más probabilidad de estar contratados y menos de estar excluidos. Las personas de más de 27 años tenían una probabilidad 2,5 veces mayor de encontrar un empleo que las personas de menos de 24. La región de procedencia, el sexo y la experiencia laboral son otros tantos factores de efecto estadísticamente significativo sobre el empleo. Los alumnos de politécnicos habitantes de la Finlandia meridional tenían una probabilidad de estar contratados 1,4 veces superior que la de los alumnos que habitan en otras regiones finlandesas. También el nivel de educación previa permite predecir el empleo: los estudiantes que han finalizado su enseñanza profesional poseen más probabilidad de acceder al mercado de trabajo que aquéllos que sólo han aprobado el examen de matriculación. La probabilidad es casi equivalente entre los estudiantes que tienen a la vez un examen de matriculación y cualificaciones profesionales. Además, para los hombres es 1,4 veces más probable tener empleo



Cuadro 2

Factores que explican la categoría de los titulados de politécnicos en empleos de trabajador

VARIABLES INDEPENDIENTES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<i>Carrera</i>				
sanidad y servicios sociales	1	1	1	1
empresas	0,36***	0,46***	0,41***	0,42***
tecnología	0,05***	0,10***	0,09***	0,09***
<i>Sexo</i>				
mujeres		1	1	1
hombres		0,34***	0,35***	0,35***
<i>Edad</i>				
menos de 24			1	1
de 25 a 27			0,77	0,81
más de 27			0,42***	0,46***
<i>Experiencia laboral</i>				
sí				1
no				0,78*
Porcentaje de clasificación	77,2 %	77,2 %	78,4 %	78,3 %

* Estadísticamente significativo para $p < 0.05$ ** Estadísticamente significativo para $p < 0.01$ *** Estadísticamente significativo para $p < 0.001$

Categoría del empleo

El hecho de encontrar empleo sólo es uno de los varios datos que reflejan la situación personal en el mercado de trabajo. Resulta más informativo examinar el tipo de empleo que los titulados encuentran. Por ello, se les preguntó sin otra opción si su empleo era fijo o temporal. Los resultados indican que la mayoría de los titulados de politécnicos (88%) está empleada a jornada completa pero que sólo en cerca de la mitad de los casos (57%) dicho empleo es de carácter fijo.

La capacidad de los titulados de politécnicos para asegurarse un empleo fijo y la naturaleza de sus tareas divergen en función de los diferentes campos ocupacionales y trasfondos educativos. Son los ingenieros o titulados en tecnología quienes parecen conseguir más empleo a jornada completa (97%) y de carácter fijo (69%); la sanidad y los servicios sociales registran un éxito menor, pues de estos últimos sólo un tercio encuentra un empleo fijo y un 78% a jornada completa. En cuanto a la sanidad, la situación de empleo es bastante baja, a pesar del incremento en la demanda de personal. En particular, las enfermeras tituladas recientemente tienen grandes dificultades en encontrar empleo en Finlandia: tan sólo una de cada cinco tituladas logra encontrar un empleo nada más acabar los estudios, mientras que una proporción semejante abandona el país para trabajar fuera. La década de 1990 sufrió una recesión que afectó también al sector público, en el que trabaja la mayoría (90%) de los titulados en sanidad y servicios sociales (Korhonen et al., 2001; Savola, 2000).

Los títulos de politécnicos cualifican en teoría a sus licenciados para realizar tareas que requieren conocimientos profesionales especializados (puestos de especialistas, planificación, directivos). Es por tanto interesante examinar la categoría de los empleos que los titulados de politécnicos encuentran en el mercado de trabajo. Estos resultados, basados en las propias respuestas de los titulados, revelan una diferencia estadística muy marcada entre las diferentes carreras: la mayoría de los titulados en ingeniería tecnológica consideran que están realizando los labores de un especialista, mientras que la mayoría (66%) de los titulados en sanidad y servicios sociales y una minoría

Cuadro 3

Factores que explican la categoría de los titulados de politécnicos en empleos de especialista

VARIABLES INDEPENDIENTES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
<i>Carrera</i>			
sanidad y servicios sociales	1	1	1
empresa	4,47***	3,75***	3,65***
tecnología	21,65***	13,03***	12,49***
<i>Sexo</i>			
mujeres		1	1
hombres		2,02***	2,02***
<i>Región</i>			
resto de Finlandia			1
Finlandia meridional			1,29*
Porcentaje de clasificación	75,3 %	76,7 %	76,7 %

* Estadísticamente significativo para $p < 0.05$ ** Estadísticamente significativo para $p < 0.01$ *** Estadísticamente significativo para $p < 0.001$

que para las mujeres. También la experiencia laboral obtenida antes de los estudios politécnicos demuestra ejercer un efecto estadísticamente significativo con el acceso a un empleo.



(23%) de los titulados en empresa y administración admiten realizar tareas ordinarias de trabajador, y no actividades especializadas. Los campos ocupacionales de los encuestados sugieren que esta diferencia guarda relación con el sexo. La mayoría de los titulados femeninos en sanidad y servicios sociales (63%) llevan a cabo tareas de trabajador, mientras que tan sólo un 14% de los ingenieros tecnológicos declaran poseer empleos de este nivel.

Se utilizó el análisis de regresión logística para examinar los factores que mejor permiten predecir la categoría de los alumnos de politécnicos dentro de los empleos como trabajador o como especialista.

El modelo de regresión logística también señala que la carrera seguida es la variable que mejor explica la categoría en el empleo, seguida en orden decreciente por el sexo y la edad, particularmente para los empleos de trabajadores. Los titulados de sanidad y servicios sociales presentan una mayor probabilidad de encontrar empleo como trabajadores que los restantes titulados, quienes desempeñan con mayor frecuencia empleos que requieren conocimientos especializados. Las mujeres también tienen mayor probabilidad de desempeñar tareas de trabajador que los hombres. Además, la edad es una de las variables que permiten predecir la categoría en el empleo, pues los jóvenes parecen afrontar un riesgo añadido de obtener un empleo no especializado. Los factores que predicen el empleo como especialistas son casi idénticos. Los efectos de la edad desaparecen en el modelo que explica las categorías dentro de los empleos de especialista, y son sustituidos por la región de procedencia. La variable que mejor explica las categorías dentro del empleo especializado es la carrera elegida, seguida por el sexo y la región. Si utilizamos como grupo de referencia a los titulados de sanidad y servicios sociales, los ingenieros presentan una probabilidad casi 13 veces superior de encontrar un puesto de especialista, los hombres dos veces más que las mujeres, y los habitantes de la Finlandia meridional 1,3 veces más que los restantes.

Los títulos o denominaciones de empleos que revelan tareas de planificación o responsabilidades como especialista resultan

más comunes en el sector de tecnología y comunicaciones que en el de empresa y administración o sanidad y servicios sociales. Se han utilizado numerosos criterios para mostrar que en las jerarquías de puestos de trabajo y profesiones los que ocupan las mujeres resultan inferiores a los de los hombres (Kinnunen, 2001; Stenström, 1995).

Ingresos

Los ingresos son uno de los indicadores más concretos de categoría ocupacional. Las estadísticas finlandesas de 1999 (Estadísticas Finlandia, 2001) muestran que existe una relación entre los ingresos y el historial educativo. Las personas con cualificaciones del nivel terciario poseen claramente ingresos superiores en todos los grupos de edad, mientras que la enseñanza secundaria no parece incrementar los ingresos mensuales en la misma proporción. Los mayores salarios son los que cobran las personas con titulación universitaria o postgrado. Las estadísticas de 1999 no hacen diferencia entre titulados universitarios y titulados en politécnicos, por lo que los resultados del presente estudio no son comparables con ellas.

Una comparación de ingresos entre las diversas carreras politécnicas muestra que los titulados de tecnología y comunicaciones poseen el mayor nivel de ingresos (1.865 euros), seguidos por los de empresa y administración (1.476 euros) y en último lugar por los de sanidad y servicios sociales (1.446 euros) ($p < 0,001$).

Juicio y satisfacción de los titulados de politécnicos sobre su propia cualificación politécnica

Se pidió también a los titulados de politécnicos que enjuiciasen su categoría en el mercado de trabajo e indicasen si consideraban haber mejorado o empeorado en comparación con la cualificación anterior de instituto. La mitad de los titulados creía haber mejorado en comparación con la cualificación previa, un 46% juzgaba disponer de una titulación equivalente a la anterior, y tan sólo un 4% creía haber salido perjudicado. La mayor cifra de quienes piensan que la titulación politécnica es superior a la antigua cualificación se observa entre los titulados de empresa y administración (91%); en contraste, menos de la mitad (42%) de



Cuadro 4

Categoría de una cualificación politécnica en el mercado de trabajo, en comparación con las cualificaciones anteriores de instituto: sensación de mejora o empeoramiento entre los titulados en politécnicos

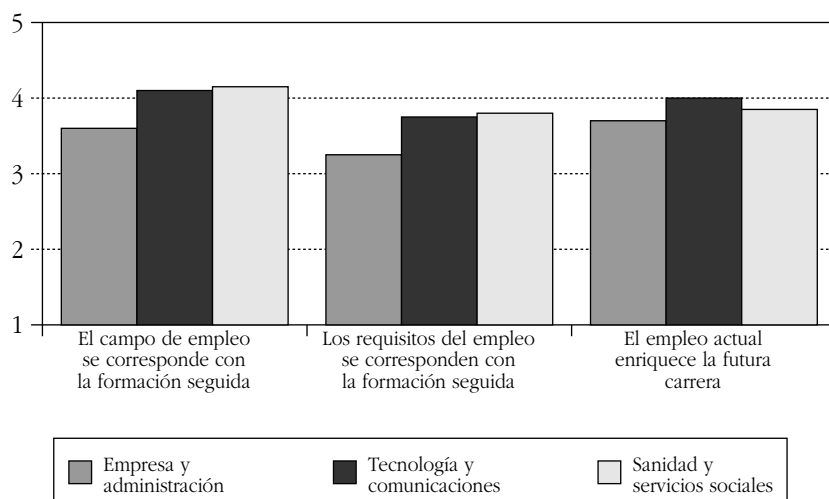
VARIABLES INDEPENDIENTES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
<i>Carrera</i>			
sanidad y servicios sociales	1	1	1
empresas	14,73***	16,83***	16,41***
tecnología	0,31***	0,31***	0,30***
<i>Edad</i>			
menos de 24		1	1
de 25 a 27		1,29*	1,21
más de 27		2,54***	2,25***
<i>Experiencia laboral</i>			
sí			1
no			1,31*
Porcentaje de clasificación	76,9 %	79,5 %	80,1 %

* Estadísticamente significativo para p<0.05
 ** Estadísticamente significativo para p<0.01
 *** Estadísticamente significativo para p<0.001

El modelo de regresión logística indica que la carrera elegida constituye el factor que más claramente condiciona el juicio de los propios titulados sobre la categoría relativa de su cualificación politécnica respecto a la anterior cualificación de instituto. Es un resultado esperado, porque la enseñanza de empresa y administración en los politécnicos se ha modificado mucho más que en otras vías de estudio, y porque los antiguos institutos de tecnología ya formaban parte de la enseñanza profesional superior en Finlandia. Otros factores que incrementan la posibilidad de que un titulado de politécnico considere que su cualificación actual les coloca en situación favorable frente a los titulados de la anterior son la edad y la experiencia laboral previa. Los titulados de más edad (más de 27) presentan más probabilidad de juzgarse en ventaja con respecto a quienes poseen la titulación previa: la probabilidad de que estos titulados con más de 27 años consideren su situación mejor que la de antes duplica a la de los titulados de politécnico con menos de 24. Otro factor que incrementa la posibilidad de que un titulado considere haber mejorado y no empeorado con su actual cualificación es la experiencia laboral.

Figura 1

La satisfacción en el empleo entre titulados de politécnicos, según la carrera elegida



los titulados en sanidad y servicios sociales se consideran en ventaja en comparación con los titulares de la cualificación previa, y la mayoría de los titulados de tecnología y comunicaciones (79%) juzga competir en igualdad de condiciones con los titulados de instituto.

En la encuesta se pedía también a los titulados que indicasen su satisfacción con el empleo y si éste se correspondía con la formación seguida. Los empleos personalmente satisfactorios pueden considerarse un valor instrumental de la vida activa.

Los resultados sobre el juicio entre titulados de politécnicos de sus respectivos empleos muestran claras diferencias estadísticas de satisfacción con el empleo según las diversas carreras elegidas: la satisfacción con el empleo es máxima entre los que han encontrado empleo en sanidad y servicios sociales y en tecnología y comunicaciones, mientras que por otro lado no se observa diferencia entre las diversas carreras en cuanto a la satisfacción de los encuestados con el salario percibido. Este último resultado puede considerarse sorprendente, ya que los menores salarios corresponden al sector de sanidad y servicios sociales y los mayores al de los ingenieros tecnológicos; una posible explicación es la ofrecida por anteriores investigaciones efectuadas en



la década de 1950 (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1959, 82). Herzberg y sus colaboradores descubrieron que el salario, como factor configurador de actitudes frente al empleo, tiene más potencial como generador de insatisfacción que de satisfacción.

Conclusión

Los resultados nos indican que los titulados de politécnicos finlandeses han conseguido hasta cierto punto acceder bien a la vida activa, si bien la capacidad para asegurarse un empleo fijo y la naturaleza de la actividad que desempeñan varían según los diferentes campos ocupacionales. La carrera elegida por los titulados parece constituir uno de los factores más importantes que condicionan la categoría en la vida activa. Los ingenieros tecnológicos son los que consiguen más empleos y logran más contratos fijos y categorías más altas. Su buena posición puede deberse al hecho de que los antiguos institutos técnicos ya proporcionaban una enseñanza profesional de tipo superior en Finlandia, de elevada categoría social. La tecnología es un campo ocupacional favorito para alumnos varones. Por el contrario, los titulados en sanidad y servicios sociales son quienes más dificultades afrontan para encontrar empleos fijos y quienes perciben menor salario, pero sin embargo se declaran satisfechos con su trabajo y condiciones laborales en general. En general, la sanidad y los servicios sociales son una de las carreras más populares entre alumnos de sexo femenino. Los estudios en empresa y administración constituyen una de las carreras más atractivas de los politécnicos. La máxima insatisfacción en el empleo se registra precisamente entre los titulados de empresa y administración; este sector es

tradicionalmente menos específico en términos ocupacionales que tecnología-comunicaciones y que sanidad-servicios sociales. Además, el currículo de empresa y administración que imparten los politécnicos finlandeses se ha modificado grandemente en comparación con el currículo anterior impartido en los institutos comerciales, al haberse ampliado el currículo. Los resultados del estudio también confirman la fuerte dependencia entre los mercados educativo y de trabajo.

Para analizar los datos recogidos, no debemos olvidar que éstos se ciñen a un periodo muy breve entre la finalización de estudios y el acceso al mercado laboral, y que los encuestados constituyen la primera generación de alumnos de politécnicos en Finlandia. Enraizarse sólidamente en el mercado de trabajo y encontrar un puesto de trabajo fijo exigirá más tiempo, y será por ello el largo plazo quien pueda arrojar una imagen más clara de los efectos que ejercen las diferentes carreras elegidas e historiales educativos de los titulados en politécnicos sobre la categoría laboral final. Además, la probabilidad de que los titulados politécnicos encuentren trabajo, continúen estudios o fracasen en su objetivo de encontrar un empleo depende también de la competición que tiene lugar en el mercado de trabajo entre los titulados salidos de los diferentes tipos de educación. Los resultados recogidos entre titulados de politécnicos debieran compararse con los resultados de estudios efectuados entre titulados universitarios, también basados en la comparación entre las diversas carreras elegidas (Korhonen et al., 1999; 2000; 2001). Se precisa tiempo para que titulados y títulos politécnicos adquieran una reputación en el mercado de trabajo, en el comercio y en la industria.



Bibliografía

- Arbuckle, J. L.** *AMOS users' guide: Version 3.6.* Chicago, IL: Small Waters, 1997.
- Fienberg, S. E.** *The analysis of cross-classified categorical data.* Cambridge, MA: MIT Press, 1976.
- Herzberg, F.; Mausner, B.; Snyderman, B. B.** *The motivation to work.* Nueva York: Wiley, 1959.
- Hosmer, D. W.; Lemeshow, S.** *Applied logistic regression.* Nueva York: Wiley, 1989.
- Kinnunen, M.** *Luokiteltu sukupuoli* [Clasificación por sexos]. Tampere: Vastapaino, 2001.
- Korhonen, K.; Mäkinen, R.; Valkonen, S.** *Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään* [Cualificaciones comerciales terciarias y acceso a la vida activa]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 1999. (Tutkimuslauseita n° 5).
- Korhonen, K.; Mäkinen, R.; Valkonen, S.** *Insinöörin tutkinnolla työelämään* [Cualificaciones de ingeniería terciaria y acceso a la vida activa]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2000. (Tutkimuslauseita n° 9).
- Korhonen, K.; Mäkinen, R.; Valkonen, S.** *Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään* [Cualificaciones sociales y sanitarias terciarias y acceso a la vida activa]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2001. (Tutkimuslauseita n° 13).
- Könnilä, P.** *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä* [La enseñanza social y sanitaria en politécnicos, en un entorno cambiante]. Tampere: Tampereen yliopisto, 1999. (Acta universitatis Tamperensis 646).
- Lampinen, O.** The Finnish polytechnic model. En: J. Lasonen & M.-L. Stenström (eds.), *Contemporary issues of occupational education in Finland.* Jyväskylä: Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad de Jyväskylä, 1995, p. 105–113.
- Ministerio de Educación** [1999], *Education: polytechnics.* Disponible en Internet: <http://www.minedu.fi/minedu/education/polytechnic.html> [consultado el 20.1.2001].
- Ministerio de Educación** *Higher education policy in Finland.* Helsinki: Autor, 2000.
- Ministerio de Educación** (a). *Ammattikorkeakoulut 2000. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta* [Politécnicos 2000. Cuadros de la base de datos AMKOTA]. Disponible en Internet: <http://www.csc.fi/amkota/> [15 de marzo de 2002]. 2001.
- Ministerio de educación.** (b) *Background report. Polytechnic education in Finland.* Manuscrito no publicado, 2001.
- Numminen, U. et al.** *Nuorisosteiden koulutuskeilut ja ammattikorkeakoulut* [Los experimentos de enseñanza secundaria superior y los politécnicos] Helsinki: Opetusministeriö, 2001. (Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000).
- Savola, L.** *Naiset Suomen työmarkkinoilla 1990-luvulla* [La mujer en el mercado de trabajo finlandés en la década de 1990]. Helsinki: Tilastokeskus, 2000. (Työmarkkinat 2000:4, Sukupuolten tasa-arvo 2000:001, Suomen virallinen tilasto).
- Estadísticas de Finlandia.** [2001]. *Finland in figures: labour market.* Disponible en Internet: http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskue_tyolama.html [13 de noviembre de 2001].
- Stenström, M.-L.** Gender stratification in vocational education and the labour force in Finland. En: J. Lasonen & M.-L. Stenström (eds.), *Contemporary issues of occupational education in Finland.* Jyväskylä: Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad de Jyväskylä, 1995, p. 43–55.
- Stenström, M.-L.** Polytechnics as a stepping stone to university? A case of commercial education in Finland. *Journal of vocational education research*, 1995, Vol. 4, n° 20, p. 41–58.
- Stenström, M.-L.** *Educational and gender equality in vocational education. The case of commercial education in Finland.* Jyväskylä: Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad de Jyväskylä, 1997.
- Tulkki, P.** The Finnish way to the information society: expanding engineer education. *European journal of engineering education*, 2001, vol. 26, n° 1, p. 39–52.



La cooperación en formación profesional con la República Popular de China

De la cooperación bilateral a la internacional: experiencias alemanas

Introducción

El intercambio de experiencias y la cooperación internacional en materia de formación profesional adquieren tras décadas de aislamiento cada vez más importancia en China. La globalización acelera el ritmo del cambio tecnológico y modifica los requisitos exigidos al trabajo profesional en todas partes del mundo. La adhesión a la Organización Mundial del Comercio (OMC) ha impuesto a China además normas técnicas de alto nivel, que a su vez generan requisitos más estrictos para la formación profesional. Los proyectos de cooperación internacional en el campo de la formación profesional facilitan la adaptación a niveles habituales en el resto del mundo y fomentan el desarrollo económico y social del país. Entre los asociados internacionales que cooperan con China en materia de formación profesional y cualificaciones, la República Federal de Alemania ocupa un puesto particular: el año pasado, la cooperación germano china en formación profesional cumplió una historia de dos decenios. Resumiremos en el texto que sigue algunas experiencias y resultados de esta colaboración germano china, junto a algunas experiencias de otros patrocinadores, indicando los potenciales de desarrollo y también las dificultades y obstáculos que han ido apareciendo en el curso de la labor desarrollada.

¿Aprender del “gran hermano”, o del “milagro económico”?

Tras la revolución de 1949, China se inspiró durante décadas en el sistema implantado por su *gran hermano*, la Unión Soviética⁽¹⁾. Los modelos y experiencias de carácter soviético definen hasta hoy el panorama chino de la formación profesional (FP), desde perfiles profesionales muy específicos hasta las *Escuelas de producción*, o la *Virtud del trabajo* como asignatura escolar. Y aquí radican precisamente sus mayores deficiencias: la FP en China tiene lugar casi exclusivamente dentro de las escuelas, sin participación digna de mención por parte de las empresas. Métodos didácticos anticuados y centrados en monótonos discursos del docente siguen caracterizando la labor cotidiana en las escuelas. Contenidos formativos excesivamente teóricos y el alejamiento entre los docentes y la práctica generan unos titulados de FP capaces sólo en parte de afrontar las tareas que las empresas o la sociedad exigen. La política de reformas y apertura dio lugar a una mayor orientación hacia modelos y experiencias occidentales⁽²⁾. El sistema dual alemán pasó a ocupar un puesto modelo de primera categoría. Se le consideraba una *mano invisible*, sin la cual el *milagro económico* y el éxito de la economía alemana a escala mundial no hu-

Hans-Günter Wagner

Director de la sección de formación profesional de la Sociedad Alemana de Cooperación (GTZ) en China y asesor del Instituto Central de la Formación Profesional

Este artículo, muy bien documentado, relata la historia de la cooperación entre Alemania y la República Popular de China en materia de formación profesional.

Describe las cuatro fases que han atravesado las relaciones de cooperación, y los obstáculos que habitualmente afrontan este tipo de iniciativas: **etnocentrismo, problemas de comunicación, dificultades para difundir pequeños éxitos obtenidos a escala local, ausencia de continuidad en esfuerzos y comportamientos, barreras políticas y culturales.** También hace referencia paralelamente a experiencias similares de cooperación realizadas por otros países occidentales en China.

El texto muestra las dificultades para desarrollar un embrión de sistema formativo dual en un país cuyo sistema nacional de formación profesional es mayoritariamente de carácter escolar. Describe asimismo los problemas que genera el curioso sincretismo típico de China entre el confucianismo y la tecnocracia de tipo soviético, particularmente en el lejano Oeste subdesarrollado del país, que hace difícil transformar el sistema de la formación profesional para que fomente las competencias y no la antigüedad, y las formaciones de tipo amplio y las competencias clave en lugar de la especialización estrecha.



(¹) Sobre historia de la formación profesional china, pueden consultarse las siguientes obras: Henze, Jürgen (1989): *Berufliche Bildung des Auslands - Volksrepublik China*. Baden Baden; *ibid.* (1996): *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Volksrepublik China* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Baden-Baden; Jiaoyu de gaige he fazhan (1994) (Reforma y evolución de la formación profesional), *Zhongguo jiankuang* (Reihe: China - kurz und knapp). Beijing; Li Luntian (1994): *Zhongguo zhiye jishu jiaoyu jianshi* (Breve historia de la FP china). Beijing 1994; Münch, Joachim; Risler, Matthias (1994): *Stand und Entwicklungsperspektiven des beruflichen Bildungswesens in der VR China - Pilotstudie*. Berlín; Risler, Matthias (1989): *Berufsbildung in China - Rot und Experte*. Hamburgo.

(²) Sobre la situación de difusión de estas experiencias, en particular alemanas, puede consultarse: Guo Yang, Lei Zhengguang, Wang Ling: *Zhiye jiaoyu zhong xin de jiao yu xue de fangfa* (Nuevos métodos docentes y de aprendizaje en la FP), en: *Youhua jiaoxue guocheng de tuijin* (Vías para optimizar procesos didácticos), Shanghai zhiye jishu jiaoyu yanjiusuo chuban (Editado por el instituto regional de la FP.). Shanghai, S.34-44; Lei Zhengguang (1992) (Editor): *Deguo shuangyuanzhi jiaoyu moshi chutan* (Investigaciones en el ámbito del sistema dual alemán). Beijing; *ibid.*: (1998): *Deguo PETRA jiaoxue fangfa yu nengli benwei zhiye jiaoyu* (El método PETRA alemán de la formación transferible y por proyectos, modelo de FP orientada a competencias), en: *Youhua jiaoxue guocheng de tuijin* (Vías para optimizar procesos didácticos), Shanghai zhiye jishu jiaoyu yanjiusuo chuban (editado por el instituto regional de la FP). Shanghai, S.45-57; Jianli xiandai zhiye jiaoyu zhidu de taolun (1995). Editado por el Instituto Central de la Formación Profesional y la DSE. Beijing (edición china); Trowe, Eberhard (1995) (Ed.): *Moderne Berufsbildung in China - Beiträge zum Dialog und Training* (Publicado por la Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung -Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, DSE- y el Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung -Oficina Central para la Promoción Profesional, ZGB-). Magdeburgo 1995 (Edición alemana); *Zehn Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Stand - Perspektiven* (1994) (10 años de cooperación germanochina en FP - situación y perspectivas). Ponencia en el simposio celebrado del 14 al 18 de noviembre de 1994 en Hangzhou. Ed. Por la comisión educativa estatal de la RP China en colaboración con la Hanns-Seidel-Stiftung de Munich y la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Sociedad Alemana de Colaboración Técnica, GTZ. Eschborn.

bieran sido posibles. China asumió en aquellos momentos como objetivo desfrutar el funcionamiento y el uso práctico de este “arma secreta” (*mimi wuqi*), con el fin de prepararse óptimamente para la modernización y las futuras batallas por el mercado mundial. Por el lado alemán, mediante la cooperación en FP con China se esperaba lograr una mejor imagen por la difusión del modelo alemán de la FP, apoyo político para mejorar el acceso al mercado y mano de obra bien cualificada para las empresas comunes germanochinas implantadas a lo largo de las regiones costeras del país.

El acuerdo marco de 1982 arbitró la cooperación bilateral entre ambos países sobre una base de derecho internacional vinculante. La cooperación al desarrollo incluye, además de tareas de formación profesional, proyectos en el terreno ambiental y de los recursos, iniciativas para la reducción de la pobreza y el asesoramiento económico estructural y jurídico. La mayor parte de los fondos alemanes están canalizados por el Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económico (BMZ). La organización responsable más importante con mucho es la institución estatal *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH* (Sociedad de Cooperación Técnica s.r.l.) (GTZ). Todos los proyectos de cooperación se desarrollan en seminarios conjuntos de planificación tomando en cuenta los intereses del asociado, y se evalúan periódicamente con instrumentos estandarizados. La contribución alemana consiste esencialmente en transferir conocimientos técnicos mediante estancias de especialistas de corta o larga duración, organizar medidas de formación continua y viajes informativos por Alemania, China y terceros países, y poner a disposición publicaciones técnicas.

Diversas fases y experiencias del proceso de cooperación

En función de sus fases de desarrollo, pueden diferenciarse cuatro tipos distintos de proyectos de cooperación:

1. Proyectos de formación

En sus inicios, la cooperación consistía en proyectos de cualificación de opera-

rios, que posteriormente se transformaron en medidas para la cualificación de maestros y especialistas técnicos. El Centro de Técnicas de Soldadura en Harbin, el Centro Interempresarial de Formación inicial y continua de Tianjin y los proyectos de cualificación en técnicas CNC de control por ordenador y producción moderna inauguraron en el decenio de 1980 la fase piloto de esta colaboración en FP. Pronto, sin embargo, quedó claro que estos proyectos piloto, impulsados con grandes esfuerzos materiales y dotados de talleres impecables y de los parques de herramientas más modernos, no iban a extenderse como hongos por un caldo de cultivo perfecto. Debido a la reestructuración de la economía china y a la bancarrota de numerosas empresas estatales en este mismo decenio, se carecía simplemente de fondos para crear los viveros necesarios para que surgieran miles de islas de excelencia en el mar de la mediocridad. Todos estos proyectos de cooperación tenían un límite temporal, y sucedió por tanto que algunos de ellos retrocedieron a su nivel inicial una vez finalizada la financiación alemana y retornados a su país los expertos. A menudo, los escasos centenares de técnicos que habían obtenido una cualificación buena gracias a estos proyectos de cooperación desaparecían, simplemente engullidos en la millonaria masa de la mano de obra china. De esta manera surgió la necesidad de crear un nuevo tipo de proyecto que generase cotas mayores de sostenibilidad y difusión.

2. Proyectos con efecto multiplicador

Así, a los proyectos para la cualificación de trabajadores sucedieron iniciativas para la formación inicial y continua de maestros, directores de escuela y formadores. Los maestros recibieron una instrucción en metodología didáctica y pedagógica moderna, y en el trabajo con medios. Los directores de escuela y los trabajadores de las administraciones escolares tuvieron posibilidad de familiarizarse con métodos modernos de gestión escolar. El monótono discurso docente se vio enriquecido de repente con alternativas modernas: los alumnos se convirtieron de receptores pasivos en participantes activos de la actuación formativa. Los maestros comenzaron a trabajar en equipo y con estudios de caso, desarrollaron simu-



lacros y juegos de planificación, organizaron excursiones y juegos de rol, es decir, comenzó a difundirse en China una didáctica activa. Se prestó una atención particular a la formación en la empresa: el método alemán de las cuatro etapas y la iniciativa PETRA orientada a proyectos y transferencia de conocimientos hicieron su entrada en las empresas y talleres de aprendizaje chinos, al menos en las situadas bajo la esfera de influencia de esta cooperación. Los proyectos multiplicadores consideran a maestros y formadores los fermentos del proceso innovador. La chispa de un ejemplo inicial, un método eficaz o una alternativa realizable debía provocar una transformación revolucionaria y global en las metodologías didácticas chinas. Pronto sin embargo se apreciaron también algunos obstáculos: los alumnos y profesores asumían y aplicaban al principio con gran entusiasmo y autonomía las innovaciones didácticas, pero con frecuencia éstas continuaban siendo actuaciones ejemplares y aisladas que se diluían en la mediocridad general de estructuras inertes y organizaciones apenas reformables, ya que las autoridades competentes no impulsaban su difusión en razón de su propio desinterés, o de su miedo ante la innovación. Tras algunos años de esta cooperación, comenzó a cobrar cada vez más relevancia la cuestión de la estructura de los sistemas formativos y de los procesos políticos decisivos en China. De esta manera surgió un nuevo tipo de proyectos de cooperación:

3. Proyectos de asistencia al sistema

A comienzos de la década de 1990 aparecieron los primeros proyectos de asistencia. Los responsables políticos de China habían ya asumido que la adaptación de su sistema de FP a la necesidad de modernización de la economía china requería más que un par de arreglos cosméticos de nivel mínimo: el obstáculo principal para la reforma era el propio sistema. Diversos ministerios, empeñados en guerras de trincheras por competencias y en derechos de expedición de títulos y certificados, una confusa fragmentación de responsabilidades a escala ejecutiva y el franco hundimiento del antiguo sistema de asignación de puestos de trabajo (el sistema *Fenpei*) fueron los rasgos particulares que marcaron el tumultuoso pa-

norama de reformas de aquellos años. En aquella época surgieron los Institutos de la Formación Profesional de Beijing, Shenyang y Shanghai. Diseñados originariamente sobre el modelo del BIBB alemán (*Bundesinstitut für Berufsbildung*- Instituto Federal de la Formación Profesional), fueron desarrollando con el tiempo su propio perfil de tareas adaptadas a las condiciones chinas, desde asistencia a instituciones y responsables políticos locales o centrales, hasta investigaciones empíricas sobre el mercado de trabajo y las cualificaciones, o prestaciones concretas para empresas y formación continua en el marco de la cualificación de maestros y directores escolares. Numerosas actividades de asistencia parten de investigaciones propias y también de las experiencias que arrojan los proyectos piloto. Otro proyecto germanochino en este ámbito intenta desde finales de la década de 1990 unificar a escala nacional las normas para exámenes en determinadas profesiones, bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo.

En el estado actual de la cooperación, ha surgido interés por un nuevo tipo de proyectos que reúna y elabore pluridimensionalmente los diversos elementos de los anteriores. La coordinación entre responsables de proyectos actuales y la consecución de efectos sinérgicos cumplirá en ellos una función muy importante.

4. Programas integrados

Anteriormente, los modelos que podían ser ejemplares carecían con frecuencia de un apoyo institucional para su difusión, mientras que por el contrario numerosas innovaciones de tipo central carecían de una comprobación en la práctica mediante ensayos piloto individuales. Ello era por ejemplo el caso frecuente al adoptarse nuevos currículos y nuevos contenidos formativos, para los que faltaban los correspondientes materiales didácticos y la familiarización de los maestros con los nuevos contenidos. Esta deficiencia es la que hoy se aspira a contrarrestar por medio de nuevos programas integrados, que simultáneamente asocian las diversas instancias políticas y las responsables de la realización práctica, coordinando entre sí las diversas escalas de acción. Esta cooperación no se limita tan sólo a proyectos en el ámbito de la formación y la



cualificación: debido a la mayor demanda las empresas de mano de obra cualificada y a la mayor presión social que generan las altas cifras de parados, es cada vez más urgente asociar estrechamente el desarrollo económico con el fomento del empleo a través de programas de formación profesional. Los proyectos actualmente planificados de programas de fomento del empleo a través de la cualificación constan de varias etapas y son intersectoriales. Es característico en ellos el fomento destinado a las provincias menos desarrolladas del Oeste y Centro del gran país chino. Después de que en años recientes los proyectos de cooperación se asentasen sobre todo en las regiones más desarrolladas de la costa oriental, el potencial desarrollado en éstas debe utilizarse también para incorporar estas medidas a los territorios occidentales del país, que presentan aún grandes diferenciales de desarrollo.

Algunos resultados de la cooperación germanochina en FP

Los resultados visibles de esta larga cooperación se aprecian ya en diversas escalas: la Ley de la Formación Profesional aprobada en 1996 por el Congreso Popular, válida a escala nacional, incorpora fuertes "rasgos" alemanes. Lo mismo puede decirse de la Ley de Maestros aprobada anteriormente, y de una serie de reglamentos locales. Algunas partes del dispositivo legal aprobado en 1996 se fundamentan claramente en la ley alemana de la formación profesional de 1969. Por ejemplo, se observan apartados que reclaman la participación activa de las empresas en la formación profesional y prevén incluso sanciones para las reticentes a esta tarea. Lamentablemente, son muchas las disposiciones de esta ley que no han podido realizarse en los cinco años transcurridos desde su promulgación. Junto a la falta de posibilidades de financiación en las empresas estatales, con frecuencia ruinosas, el hecho forma parte del problema general de la dubitativa "constitucionalización" de la sociedad china: los objetivos legales y la realidad pueden llegar a diferir enormemente. En numerosos ámbitos faltan instrumentos eficaces para llevar a la práctica y con-

trolar las normativas y reglamentaciones adoptadas.

En el campo de los planes de estudio, currículos y exámenes estandarizados se han adoptado en buena parte materiales y documentos alemanes. En particular, el modelo alemán de perfiles profesionales de corte amplio ha llamado mucho la atención. Con todo, su aplicación práctica topa con grandes reticencias debidas a la tradición de profesiones muy específicas y requisitos de actividades sumamente especializadas, que en muchos sectores siguen caracterizando la estructura de la FP china. Los currículos orientados a tareas profesionales sustituyen a los viejos planes de estudios, excesivamente teóricos. Las tareas didácticas prácticas desplazan a la tradicional estructura por materias. Muchos planes de estudios escolares alemanes se han reelaborado para afrontar requisitos chinos, por ejemplo sustituyendo las normas industriales alemanas por normas chinas o internacionales. En el sector de la formación administrativa se incorporan las tradiciones comerciales, directrices de contabilidad y balance, métodos de venta etc. chinos en lugar de los correspondientes contenidos alemanes. Para las nuevas profesiones de China, como mecánico industrial, mecánico electrónico o administrativo de comunicación en oficinas, se han desarrollado módulos enteros de formación y se han comprobado ya en programas piloto. En el sector de la formación en la empresa, sin embargo, sólo se ha conseguido realizar una formación inicial en la empresa conforme a los elevados estándares que requieren los reglamentos formativos alemanes en los proyectos realizados con las empresas de cooperación. Por desgracia, son también muy pocas las empresas alemanas o empresas conjuntas germanochinas sitas en China dispuestas a ofrecer formación inicial en la empresa para aprendices. Dentro de algunas actividades piloto se han aplicado los textos alemanes de examen PAL, adaptándolos a las características del país chino.

En el ámbito de los procesos didácticos, se han probado a gran escala tipos didácticos y pedagógicos orientados a la actuación práctica, difundiendo a través de la formación de maestros y mediante cursos piloto. Se han desarrollado abundantes materiales didácticos para el



aprendizaje en una oficina formativa. Profesores y alumnos han demostrado durante estos años su interés por la formación referida a casos, los debates entre alumnos en lugar de los monótonos discursos profesoriales, los ejercicios prácticos, las excursiones y otras formas de aprendizaje centradas en el alumno. Los métodos didácticos orientados a la actuación práctica han generado cualificaciones transversales básicas, como la resolución de problemas, la capacidad de expresión, la facultad de trabajar en equipo y otras capacidades sociales imprescindibles para el mundo del trabajo moderno, que sin embargo apenas logran impartirse en China bajo los tipos tradicionales predominantes de formación. Para apoyar los procesos didácticos orientados a la actuación práctica, se han diseñado numerosos materiales nuevos para maestros y alumnos. En lugar de los libros de texto tradicionales que incitan a deglutir enormes cantidades de conocimientos, existen ya en algunos cursos formativos materiales ilustrados y de configuración animada que hacen la formación más sencilla e interesante para el alumno. La oferta se completa con materiales de ejercicios y manuales prácticos para maestros.

También la formación apoyada por ordenador cumple un papel cada vez más importante en esta cooperación. Se están preparando en estos momentos algunos proyectos para difundir la formación electrónica y a distancia.

Otra parte de la cooperación germanochina se ocupa de difundir procedimientos empíricos modernos para la investigación sobre el mercado de trabajo y las cualificaciones. Partiendo de las correspondientes investigaciones y análisis, se ofrecen a responsables políticos datos, informaciones y recomendaciones necesarios para sus decisiones. Así, los tres institutos de FP han elaborado entre otras cosas informes donde resumen las evoluciones esenciales de la FP, indican las tendencias futuras de importancia y ofrecen previsiones de desarrollo para sectores particulares. De esta manera, la cooperación germanochina ha ejercido fuertes efectos sobre la estructura formativa de todo el gran país. Tampoco puede dejarse sin mencionar la cooperación en el ámbito de la orientación profesional. Un sistema móvil de orientación profesional, dotado de un autobús in-

formativo que recorrió la provincia de Liaoning en la China del norte, ha mostrado nuevas vías posibles y métodos prácticos en este campo.

Los efectos

Disponemos ya de algunos análisis empíricos sobre los efectos a largo plazo de los proyectos formativos basados en experiencias alemanas, que arrojan diferentes resultados para las diversas profesiones y campos de actividad. Un estudio a largo plazo presentado en 1999⁽³⁾ sobre titulados de un curso piloto de formación terminado tres años antes para la profesión de mecánico industrial generan resultados más bien desilusionadores: de 46 titulados, 15 se encontraban en paro, y otros 6 no tenían un trabajo correspondiente a su formación. Los restantes titulados, salvo escasas excepciones, tampoco podían utilizar realmente los múltiples conocimientos obtenidos. Lógicamente, este resultado está muy relacionado con el retroceso general de los trabajadores cualificados en el sector secundario. Pero por otro lado surge aquí un fenómeno que también se observa en otros sectores: la optimización de la organización del trabajo, sobre todo en las empresas estatales, no se realiza a la velocidad de las reformas en los procesos didácticos que impulsan los proyectos piloto. Y mientras la visión del trabajo se encuentre sumamente fragmentada en el país, no habrá demanda de capacidades múltiples para el operario joven de amplia formación. El pensamiento jerárquico tradicional de una sociedad confuciana también contribuye a ello: el operario cualificado, joven y flexible, simplemente *no debe* ser mejor que el oficial o el maestro más viejos, cuya experiencia con todo se reduce en la mayoría de los casos a un escaso número de actividades especiales y operaciones de detalle. Una investigación efectuada por Stockmann et al.⁽⁴⁾ llega a resultados similares sobre el nivel y la situación de empleo de los titulados de cursos formativos duales en el sector comercial y técnico. No obstante, los métodos de encuesta y valoración de este estudio concreto han recibido críticas⁽⁵⁾. Para el sector administrativo, un análisis de permanencia de titulados efectuado en el año 2000 en Shanghai⁽⁶⁾ muestra por su parte resultados muy positivos: los

⁽³⁾ Xu Ying, Hans-Günter Wagner, Gert Zinke: Berufe deutscher Prägung in der VR China? Ergebnisse einer Absolventenverbleibsstudie im Rahmen eines Modellversuchs zur Ausbildung von Industriemechanikern nach deutschem Modell, en: Zeitschrift für internationale erziehungswissenschaftliche Forschung / ZiesF) 16 (1999) _, pag. 287-302.

⁽⁴⁾ Reinhard Stockmann, Wolfgang Meyer, Stefanie Krapp, Godehard Köhne: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000.

⁽⁵⁾ Véase Hans-Günter Wagner, recensión de idem., en: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) cuaderno 2 (2001), recensiones.

⁽⁶⁾ Hans-Günter Wagner (con colaboración de Angela Buch, Li Di, Xu Ying, Zhang Jiahuan): VR China: Beschäftigungssituation von Absolventen kaufmännischer Ausbildungsgänge, die unter Heranziehung deutscher Erfahrungen gestaltet wurden – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, en: Wirtschaft und Erziehung 53 (2001), cuaderno 7/8, pag.232-236.



aprendices formados en condiciones próximas a la práctica en una oficina formativa han mostrado su capacidad para realizar toda una gama de diferentes tareas profesionales administrativas de manera creativa. Los directivos de sección valoran a los titulados formados por estos métodos mucho más que a aquellos con formación tradicional. Ello muestra sobre todo que para optimizar la formación son más importantes a menudo los métodos didácticos que las instalaciones modernas y los talleres escolares costosos. Con todo, considerando que hasta hoy sólo se han analizado pequeños grupos de titulados, los resultados disponibles no pueden reclamar representatividad ninguna.

Mucho más difícil que valorar los efectos de proyectos formativos es estudiar y valorar los efectos de la asistencia y asesoramiento ofrecidos. Estos procesos cualitativos, debido a la complejidad del entorno y a los múltiples factores que ejercen su efecto, no pueden estudiarse conforme a un modelo lineal de causas y efectos, y escapan por ello en la mayoría de los casos al análisis medible con los instrumentos tradicionales de las ciencias sociales. La demostración decisiva del éxito de los proyectos de asistencia radica en el juicio positivo de los asociados y en su demanda de ampliar este campo de cooperación; pues dicha demanda no se formularía si dichos proyectos no demostrasen una clara utilidad.

Cooperaciones importantes con otros asociados bilaterales o multilaterales

Desde hace algunos años, otros países europeos o extraeuropeos también realizan proyectos de FP en el país chino, a lo que se añaden actividades de las organizaciones internacionales. A continuación, ofrecemos un breve panorama de las actividades importantes de otros asociados en este ámbito:

Australia

El apoyo de Australia está canalizado por la *Australian Agency for International Development (AusAid)*. La labor actual de cooperación se concentra en un proyecto para apoyar la reforma china de la FP

en la provincia de Chongqing, iniciado este año y presupuestado en 18,4 millones de dólares australianos. Por primera vez, un número considerable de expertos australianos trabajará durante un periodo largo en el país.

Inglaterra

Las actividades británicas están a cargo del DFID (*Department for International Development*). Aun cuando la educación constituye -junto a la sanidad- el ámbito fundamental de cooperación, la FP tan sólo desempeña en éste una función subordinada: las actividades se concentran en el ámbito de la enseñanza básica. Con todo, el sistema británico de certificados y módulos ha encontrado una cierta difusión en China.

Italia

Italia participa por vez primera desde el último año, con un proyecto para la formación profesional en China. Una *Technical Unit* del Ministerio del Exterior italiano ha comenzado recientemente a implantar un amplio programa de cualificación en la provincia de Sicuani.

Japón

La JICA (*Japan International Cooperation Agency*), entidad de derecho público, lleva a cabo proyectos sobre todo en los sectores de la técnica y los servicios de automatización, el diseño industrial y la informática. Los programas de cualificación de la JICA se integran por lo general dentro de proyectos más grandes de cooperación técnica, y reciben asistencia institucional desde su definición hasta la evaluación final. El asociado japonés envía técnicos y personal chino cualificado a China y a Japón.

Canadá

Canadá no se halla hasta el momento presente con proyectos propios en el ámbito de la FP china. Así y todo, el modelo *Dacum* generalizado en Canadá para el desarrollo curricular ejerce un fuerte efecto para el desarrollo de planes de estudio chinos.

UE

Si bien integrada dentro de un sistema más general de Desarrollo de Recursos Humanos, la FP se cuenta entre las actividades importantes de la colaboración chineuropea.



Algunos proyectos de la UE para fomentar la cualificación de trabajadores en la provincia de Wuhan y otras regiones de China se desarrollan ya desde hace algún tiempo con éxito. A éstos se añaden iniciativas para la cualificación de directivos jóvenes y para la enseñanza básica en zonas deprimidas.

OIT

La Organización Internacional del Trabajo coopera con el Ministerio de Trabajo chino. Ambas instituciones firmaron recientemente un acuerdo de colaboración que comporta medidas de cualificación, entre otros en el campo de la seguridad en el trabajo. El *International Training Centre* de la OIT en Turín asume las tareas de realización práctica.

Banco Mundial

China es el país que más fondos percibe del Banco Mundial, y éste se encuentra presente con sus proyectos en casi todos los sectores. Con todo, la formación profesional sólo desempeña una función de menor calibre. Un proyecto de creación de escuelas piloto para la reforma de la FP en China ha llegado a su término el pasado año. Desde la transformación experimentada por la política educativa en 1991, el Banco Mundial concede prioridad al fomento de la enseñanza básica y a la educación general de carácter estatal, más que a medidas de cualificación profesional⁽⁷⁾.

Enseñanzas extraídas

En sus inicios, la cooperación hubo de superar toda una serie de malentendidos y conflictos mutuos. Los asociados chinos se interesaban ante todo por soluciones de rápido efecto para sus problemas urgentes, sin estar al principio dispuestos apenas a cuestionar su sistema tradicional en conjunto. Los alemanes barruntaban un nuevo mercado para su sistema dual, “primer artículo de exportación”, así como un incremento de su prestigio político, y esperaban acceder mejor al mercado chino usando la ayuda al desarrollo como llave maestra. En el ámbito concreto de la cooperación, ambos asociados precisaban tiempo para entenderse entre sí. El sentimiento de superioridad y el afán “misionero” de algunos asesores alemanes resultaron contraproducentes en las primeras

fases de la cooperación. No todos los que disfrutaban en Alemania de excelente reputación técnica encontraron en China una audiencia tan dispuesta. Pero tampoco los asociados chinos fueron fáciles: con frecuencia, la realización de proyectos conjuntos sufría dificultades ante la existencia de una complicada red de jerarquías y relaciones entre viejos cuadros, con métodos de trabajo ineficaces. Los problemas se planteaban y trataban de manera más personal que técnica. Una particular mezcla de lealtad confuciana y de centralismo democrático esteuropeo generó en su momento reuniones y procesos decisivos interminables, que al final no daban lugar a decisiones reales. Debido a la muy marcada reticencia del asociado chino a asumir tareas y responsabilidades complejas, los avances iniciales se hicieron a la velocidad del caracol.

Finalmente, el tiempo, la paciencia y la tolerancia mutua ayudaron a aproximar entre sí a los dos países asociados. Los primeros éxitos en la formación de operarios cualificados unieron a ambos cada vez más para realizar tareas conjuntas. La disposición y capacidad para aprender a escuchar y comprender primero, y a comentar y asesorar después, fue aquí y en otros ámbitos la clave del éxito. Las estancias de larga duración de expertos que operan durante varios años con socios chinos y trabajan por la consecución de objetivos conjuntos, la asistencia a partir de una estrecha relación personal con el asociado y el conocimiento exacto de las necesidades de éste *in situ* constituyen una característica y una virtud de la cooperación al desarrollo alemana. A pesar de las tendencias contrarias actualmente observables en algunos países europeos, muchos reconocen precisamente ahora la gran eficacia de este modelo de cooperación. Por ejemplo, el programa australiano-chino de formación profesional iniciado hace algunos meses en la región de Chongqing destinará por primera vez un contingente grande de expertos australianos a una estancia prolongada en China. Y Australia -el segundo asociado más importante en el ámbito de la cooperación en FP- nunca había enviado anteriormente especialistas a China.

No todo lo que funciona y produce resultados comprobados en Europa es realizable también en Asia. Junto al sistema dual

(7) Véanse otras actividades de asociados en Georg, Walter: *Analyse der Stärken und Schwächen der deutschen TZ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in der VR China* (Estudio interno de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica / GTZ). Eschborn 2001.



alemán, China recurre también en buena medida a experiencias australianas y canadienses. En particular, el manual canadiense DACUM para el desarrollo curricular, debido a su sencilla manejabilidad y su metodología accesible, ha ejercido sobre el desarrollo curricular chino un efecto mucho mayor que el modelo alemán, con sus complicadas redes de responsabilidades, su envergadura y su maraña de competencias en los gremios paritarios. Debido a determinadas orientaciones políticas, en el pasado el posible uso de una medida concreta se hacía depender más de la procedencia geográfica de ésta que de su eficacia o rentabilidad reales. Lamentablemente, a pesar de la multilateralidad a que aspira la ayuda al desarrollo de la UE en China, hasta la fecha sólo ha podido conseguirse en contadas ocasiones una coordinación de actividades de diversas organizaciones responsables de la cooperación en FP, por lo cual no se ha conseguido obtener aún posibles efectos sinérgicos entre los proyectos.

La práctica actual de la cooperación muestra que apenas se ha logrado cambiar los rasgos básicos del sistema chino de formación profesional. Un sistema de FP adulto con carácter escolar no puede transformarse sin más en un sistema distinto de carácter dual o centrado en la empresa, aun si algunos proyectos piloto demuestran que estas estructuras permiten generar a largo plazo titulados mejor formados. El poder de los intereses creados en el sistema educativo es en China particularmente fuerte. No faltan los intentos de dotar a las empresas de una mayor responsabilidad formativa; así, en junio de 2002, con ocasión de una conferencia general sobre la FP, fue el propio Consejo de Estado quien abrió las vías para la reforma, incitando a los ministerios correspondientes a establecer una mejor cooperación. El Presidente del Consejo de Ministros Zhu Rongji hizo en la conferencia un llamamiento a centrar más la FP en los requisitos del mercado chino. En particular, la FP debe contribuir a que los parados retornen al empleo. Las empresas deben asumir más deberes y el estado -o al menos así lo desea el Consejo de Estado- limitarse a la función de supervisor⁽⁸⁾. No obstante, la evolución observable desde entonces hasta hoy nos muestra que estas ideas se hacen realidad sólo con extrema lentitud. Debido al

ascenso en los costes, particularmente tras la entrada en la OMC, las empresas únicamente disponen de un escaso margen de financiación para crear sus propios cursos formativos. Y las escuelas profesionales están por su parte interesadas por conservar su monopolio formativo fáctico, que es lo que les garantiza su supervivencia en forma de ingresos escolares y objetivos asignados por el estado. Con todo, también aparecen algunos fenómenos emergentes: unos primeros organismos independientes del tipo cámaras profesionales han comenzado en Shanghai y Shenzhen a elaborar normas para exámenes, ya que las normas estatales no se corresponden con sus requisitos de cualificación. Pero se trata de fenómenos nuevos y aún en estado muy embrionario; la administración educativa y los organismos industriales del estado aún tienen en sus manos el sistema de certificación, con lo cual la dinámica propia de los aparatos burocráticos posee toda la ventaja frente a los jóvenes brotes de soluciones orientadas hacia el mercado.

Hasta hoy, los proyectos de cooperación alemanes o de otros países no han conseguido modificar el carácter básicamente escolar que presenta el sistema de la FP china. A pesar de ello, dentro de las estructuras existentes y consolidadas se pueden optimizar algunos procesos individuales. Si las empresas rechazan absolutamente la cooperación, deberán ser las escuelas quienes impartan contenidos formativos prácticos, por ejemplo utilizando oficinas formativas o situaciones laborales simuladas. Otro gran potencial de innovación es el que supone la reforma de los métodos didácticos y de aprendizaje: los tipos de enseñanza basados en la actuación no sólo aumentan el éxito del aprendizaje y preparan mejor al alumno para afrontar situaciones complejas en la práctica, sino que además crean mejores condiciones para transformar a largo plazo el contexto social, al generar la facultad de tomar decisiones y mecanismos democráticos.

Nuevo foco de atención: la evolución occidental

Para la futura cooperación en formación profesional, el fomento de la FP en las provincias occidentales de China desem-

⁽⁸⁾ Véase: Tai Dian: Nation to reform vocational education, en: CHINA DAILY 30.7.02, pág.3.



peña un papel esencial. En octubre de 2000 el gobierno central chino adoptó un amplio paquete de medidas para el desarrollo del occidente chino, complementado más tarde con un *Plan de acción* para la educación. La deficiencia de la educación y la formación es uno de los motivos básicos del atrasado desarrollo en el oeste de China. En el ámbito educativo se trata de fomentar la educación básica, la enseñanza a distancia y sobre todo las medidas de cualificación para fomentar el empleo a través del perfeccionamiento profesional, incluyendo en particular medidas para impulsar la creación de empresas. Se dispone para ello ya de experiencias obtenidas en las regiones costeras del este, aunque éstas son ambivalentes. Así, numerosos cursos para creadores de empresas impartidos en las escuelas profesionales están diseñados para alumnos de 16 a 18 años, con la esperanza de que al menos en parte consigan evitar el paro una vez acabada su escolaridad⁽⁹⁾. Hasta hoy no se dispone de resultados exactos que revelen los efectos de estos cursos de formación profesional inicial sobre el empleo. La formación continua y la reconversión profesional adoptan una imagen distinta: el fomento de la creación de empresas entre mujeres paradas es también objetivo de un proyecto de cooperación germano-chino efectuado en Nanking. Y la estadística correspondiente de la administración laboral sobre la situación de los titulados del curso piloto revela un índice de creación de empresas del 91%, transcurrido un año desde la finalización del curso⁽¹⁰⁾.

Los futuros proyectos de cooperación para el desarrollo de la China occidental podrían utilizar y difundir de muchas formas distintas los resultados de la cooperación realizada hasta hoy en las regiones costeras más desarrolladas, lo que

tendría además consecuencias sobre los proyectos con la perspectiva de la política de desarrollo: la cooperación en vigor durante décadas ya ha cualificado a numerosos especialistas chinos en su propio país y en el extranjero, con lo cual los nuevos proyectos tan sólo requerirían un número mínimo de expertos occidentales. Para muchos campos profesionales y de actividad existen ya currículos y materiales didácticos desarrollados conjuntamente, que podrían también demostrar sus virtudes en las regiones occidentales menos desarrolladas del país.

Al igual que sucedió en el pasado con los proyectos de las regiones costeras, la colaboración con el sistema económico y la industria, el conocimiento de los requisitos del trabajo práctico y su incorporación a planes de estudios, materiales didácticos y normas de exámenes constituyen una dimensión esencial para el éxito. Y nos referimos tanto a la formación centrada en capacidades y conocimientos concretos y prácticos como al hecho de conocer la evolución a largo plazo con el fin de preparar cualificaciones clave. Los proyectos del pasado se ceñían sobre todo al ámbito de la formación inicial. En el futuro, será la formación continua quien desempeñe un papel central, debido a la fuerte presión derivada del elevado índice de paro. Los efectos positivos sobre el empleo se obtienen más bien con programas formativos de breve duración que con proyectos complejos en el campo de la formación inicial. En el contexto de la ayuda alemana al desarrollo, la formación profesional tiende a perder su función como campo autónomo de cooperación, pero a la vez cobrará un nuevo significado como segmento propio dentro de los proyectos para el fomento económico y del empleo, y también en la esfera de la política agraria estructural y la lucha contra la pobreza.

⁽⁹⁾ Véase: Liu Junfang: *chuangye jiaoyu de lilun yu shijian yanjiu* (Análisis sobre teoría y práctica de la educación para la creación de empresas), (Dizhi Chubanshe). Beijing 2002.

⁽¹⁰⁾ Informe de la administración laboral y social de Nanjing sobre el control de los avances del proyecto de la GTZ, septiembre 2002, pág. 3.



Tabla

Crónica de la formación profesional china desde la política de reformas y aperturas

Año	Acontecimientos	Efectos
1978	Conferencia Nacional sobre la Educación	Directriz de Deng Xiaoping: la educación debe servir al desarrollo económico; se incrementa la proporción de escuelas profesionales, particularmente en zonas rurales.
1980	Reforma estructural de la formación profesional	Tras la política de aperturas, es la primera normativa estatal para reordenar la formación profesional media y superior. Se incrementa la proporción de la formación profesional, que pasa en pocos años del 2% a más del 40%.
1985	Resolución del Comité Central sobre la formación profesional	Se implanta progresivamente un sistema de formación profesional con mejores posibilidades de transferencia hacia la educación general.
1993	El Congreso Nacional del Pueblo adopta la Ley de Maestros	Reglamentación unitaria de la formación de maestros
1993	El Comité Central y el Consejo de Estado adoptan directrices para desarrollar la formación profesional	Las directrices fomentan la participación de las empresas en la formación profesional, y regulan la financiación de la FP a través del ministerio de hacienda.
1995	El Consejo de Estado adopta normativas unitarias para la cualificación del personal docente	Las normativas unifican los requisitos para el personal docente en los diversos niveles de la formación profesional.
1996	Adopción de la Ley de la Formación Profesional de la República Popular China	Reglamenta entre otras cosas la participación de las empresas en la FP y la creación de centros formativos no estatales.
1999	Plan de Acción 2000 y Conferencia Educativa Nacional	Medidas para desarrollar la cualificación de maestros con el fin de desarrollar el occidente de China.
2002	Conferencia Nacional de la FP	Directriz del Consejo de Estado: orientar la formación profesional al mercado de trabajo. La función del estado debe reducirse a largo plazo al papel de la inspección escolar. Mejora de la colaboración entre las instituciones correspondientes.

Europa internacional

Información y estudios comparativos

Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento: Informe IV (1)

OIT, 2003 - (Conferencia Internacional del Trabajo; 91. Sesión 2003, Informe IV)
ISSN 0074-6681
<http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-2.pdf>

Esta conferencia, que a menudo recibe el nombre de Parlamento Internacional del trabajo, desempeña diversos cometidos principales: en primer lugar, la elaboración y adopción de normas internacionales para el trabajo bajo la forma de Convenios y Recomendaciones. La Conferencia supervisa también la aplicación de dichos Convenios y Recomendaciones a escala nacional, y se ofrece asimismo como foro de debate sobre temáticas sociales y laborales de importancia para el mundo entero. El presente informe se compone de la partes siguientes: lista de abreviaturas; introducción; respuestas recibidas y comentarios; conclusiones propuestas.

knowledge society; vocational training; training legislation; human resources management; lifelong learning

Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes.

París: OCDE, 2003 - 276 p.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE
ISBN 9264199438

Los adultos sin mucho tiempo libre, sea cual sea su nivel educativo o su situación laboral, pueden cuestionar los motivos para recualificarse, pero la realidad es que los cambiantes requisitos de las sociedades basadas en el conocimiento, los déficit de capacidades profesionales y la importancia cada vez mayor que cobran la participación ciudadana y la cohesión social hacen cada vez más perentoria la necesidad de actualizar las capacidades y los conocimientos de los adultos. Y quie-

nes más precisan dicha actualización suelen ser precisamente los que menos participan en los programas formativos para adultos. Esta publicación aspira a detectar iniciativas que demuestren un buen funcionamiento dentro de la política y la práctica de la formación de adultos, partiendo de la experiencia de nueve países de la OCDE: Canadá, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y el Reino Unido (Inglaterra). El texto define los rasgos para un sistema positivo de formación de alumnos, incluyendo las vías para motivar al adulto a formarse y los métodos para proporcionar los servicios adecuados. Algunos países recurren más a mecanismos de incentivación individual; otros implantan estrategias nacionales y una oferta pública; y los hay que aplican medidas destinadas a fomentar ante todo el mercado privado. Esta obra será indispensable para los responsables políticos y para quienes trabajan en la práctica de la formación de adultos.

adult learning; access to education; knowledge society; skill shortage; OECD countries.

Financing education: investments and returns: analysis of the world education indicators: 2002 edition.

París: OCDE, 2003. - 232 p.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE
ISBN 9264199713

Tercer volumen de una serie de publicaciones que intentan analizar los indicadores educativos elaborados por el programa de Indicadores Educativos Mundiales (World Education Indicators - WEI) de la OCDE-UNESCO. El texto examina inversiones y rendimientos de la educación y el capital humano. Comienza juzgando los resultados de un estudio encargado específicamente sobre los efectos del capital humano para el crecimiento económico en los países WEI, que arrojan nuevos resultados en comparación con los estudios efectuados en los Estados Miembros de la OCDE. Describe a continuación el contexto de las tendencias en

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.



cuanto a cualificaciones y los niveles actuales de participación y gasto educativo en los países WEI. Se analiza después la financiación de los sistemas educativos, estudiando los costes y las estrategias de inversión en los países WEI desde la perspectiva tanto pública como privada. Expone las argumentaciones del gasto público, la distribución de los recursos públicos entre los diversos niveles educativos y la función del sector privado como suministrador de servicios educativos y como fuente de gastos en formación. Se complementa el análisis con un perfil estadístico nacional que compara determinados indicadores contextuales y de financiación seleccionados con las cotas de referencia (benchmarks) OCDE y WEI, y se adjunta también un anexo estadístico amplio que incluye países tanto WEI como OCDE. Los países participantes en el programa WEI de la OCDE/UNESCO son: Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, India, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Paraguay, Perú, Filipinas, Federación Rusa, Sri Lanka, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe.

economics of education; financing of education; financing of training; government policy; economic development; cost benefit analysis; educational administration; public finance; private education; OECD countries.

Labour market and social policies in the Baltic countries.

París: OCDE, 2003. - 181 p.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE

ISBN 9264100067

Los estados bálticos -Estonia, Letonia y Lituania- han avanzado enormemente desde los primeros años del decenio de 1990: en la actualidad, casi han dado término a los preparativos para entrar en la UE. En la última década, han reformado a fondo la mayor parte de sus elementos de política social y de empleo. Así y todo, aún tienen que solventar diversas cuestiones políticas difíciles si desean responder a la transformación en las condiciones económicas. Esta revisión de políticas de la OCDE analiza los temas esenciales que afrontará cada país, considerando sus características específicas económicas y sociales. Extrae enseñanzas políticas positivas y negativas de las experiencias vi-

vidas por los países OCDE, y algunas iniciativas políticas específicamente bálticas -como la reforma de las pensiones- más atrevidas que las adoptadas por la mayoría de los países OCDE. Confrontados a un paro elevado, con ingresos modestos y un reparto más desigual de la riqueza que en numerosos países europeos, los responsables políticos de los países bálticos se encuentran ante un margen de maniobra limitado. Dentro de su política de empleo, un objetivo fundamental ha de ser el de mejorar el contexto institucional para la innovación y la creación de empleos: es necesario contener el gasto social, porque los impuestos y las contribuciones a la seguridad social son relativamente altos, lo que lastra fuertemente la creación de empleo. Este informe ofrece informaciones detalladas y recomendaciones políticas en cinco ámbitos temáticos: legislación laboral; políticas de empleo "activas" y "pasivas"; reforma de las pensiones; asistencia a largo plazo a la tercera edad; y una última sección sobre prestaciones de la seguridad social.

economic development; labour market; social policy; socio economic conditions; employment policy; labour legislation; retirement; Baltic States; Estonia; Lithuania; Latvia.

Content Village. eLearning resources.

Luxemburgo: Content Village, [2003]-...

URL: <http://www.content-village.org/articles.asp?id=147>

La Villa de los Contenidos (Content Village) es un servicio creado dentro del programa "eContent" de la Comunidad Europea, una iniciativa orientada al mercado cuyo objetivo es apoyar la producción, uso y distribución de contenidos digitales europeos y promover la diversidad cultural y lingüística en las redes informáticas globales. El objetivo final consiste en difundir y promover las mejores prácticas y resultados existentes del programa "eContent" a todas las partes interesadas en contenidos digitales e industria de la lengua, y también al sector público. Los elementos y servicios informativos ya implantados en esta "Villa de los Contenidos" incluyen: fichas detalladas de datos sobre todos los proyectos "eContent" financiados por la Comunidad que resaltan los últimos resultados del proyecto; artículos registrados y numero-



sas referencias de fondo sobre los principales temas del programa "eContent"... eLearning; electronics industry; training information; eContent programme; EU countries.

Countdown: the challenge of European's eastern enlargement

Viena: WIIW, 2003-

Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche - WIIW

URL: <http://wiiwsu.wsr.ac.at/countdown/>

Countdown es un centro electrónico de información, documentación y comunicación sobre la ampliación de la Unión Europea hacia el Este. El funcionamiento de Countdown -un Proyecto Interreg II/C-UE, cofinanciado por el Ayuntamiento de Viena y la Cancillería Federal de Austria- es competencia del Instituto Vienés de Comparaciones Económicas Internacionales (WIIW), quien opera basado en una red internacional de instituciones colaboradoras en los países asociados y otros Estados Miembros de la Unión Europea. Countdown se ha creado con el objetivo de ayudar a colmar el enorme déficit de informaciones y comunicación existente actualmente al respecto.

enlargement of the Community; information service; Eastern Europe.

Erweitertes lebenslanges Lernen im internationalen Vergleich / Günter Dohmen. [Mejora de la formación permanente en comparación internacional].

Chemnitz: Bildungsforum

Südwestsachsen, 2003. - 21 p.

URL: <http://www.tu-chemnitz.de/pbil/ebbw/bf/files/dohmen.pdf>

Una disgresión sobre temas de la formación permanente a escala internacional, centrada en el reconocimiento de aprendizajes formales, informales o previos. lifelong learning; comparative analysis; non formal learning; informal learning; EU countries; OECD countries.

Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen: Dokumentation der Konferenz des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie am 8. und 9. April 2002 in Köln / Günther Dohmen und Birgitt A. Cleuvers (Eds.). [La financiación de la formación continua y de la formación permanente: actas de la conferencia del Instituto de Investigación en Economía Educativa y Social celebrada el 8 y 9 de abril de 2002 en Colonia].

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 - (Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie; 2)

La formación continua y la formación permanente cobran cada vez mayor importancia. Desde hace años se debaten y comprueban en la práctica a escala internacional sistemas de financiación tales como las cuentas formativas, los fondos de formación, los créditos, la financiación de costes, los taxímetros y otros modelos integrados. En Alemania -considerando las reformas previstas y el objetivo de perfeccionar de forma sostenible el sistema educativo y sus posibilidades- el debate sobre modelos de financiación educativa resulta más interesante que nunca.

financing of training; financing of education; lifelong learning; continuing vocational training; comparative analysis; economics of education; EU countries; Asia.

Fit for Europe.

Nuremberg: Bundesanstalt für Arbeit [Instituto Federal de Empleo], 2003-

URL: <http://europe-online.universum.de/frame.pl>

Fit for Europe informa sobre posibilidades de formación profesional y de trabajo en todos los países de la UE en siete idiomas, ofrece direcciones y vínculos importantes y un test de idiomas para once lenguas. Se trata de un proyecto apoyado por la UE e integrado en el programa Leonardo da Vinci.

guidance service; educational guidance; vocational guidance; EU countries.



Kompetenz für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht des Cedefop zur europäischen Berufsbildungsforschung / Manfred Tessaring

En: Politische Perspektiven beruflicher Bildung = Perspectivas políticas de la formación profesional, p. 123-136 (2003). - Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 - (Meilensteine der beruflichen Bildung = Hitos de la formación profesional; 3) ISBN 3-7639-3017-5
Tessaring, Manfred

Esta reseña contiene informaciones sobre el segundo Informe de la Investigación sobre FP en Europa, publicado por el Cedefop en 2001. Con la noción de competencias como hilo conductor, este profuso informe se compone de cinco secciones; el apéndice de la reseña presenta sus temas y sus autores.

training research; skill; Community policy; Cedefop; EU countries.

Research and policy in open and distance learning: proceedings of the second research workshop of EDEN.

Budapest: EDEN, 2003. - 240 p.
European Distance Education Network (Red europea de Educación a Distancia) - EDEN

Este estudio ofrece un panorama de la situación actual, las evoluciones y los desafíos futuros para desarrollar la cooperación internacional en la enseñanza abierta y a distancia en Europa.

distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

Systeme des Leistungsbezugs bei Arbeitslosigkeit: ein zwischenstaatlicher Vergleich / Heinz Werner, Werner Winkler. [Sistemas de subsidios de desempleo en comparación internacional].

En: IAB Werkstattbericht 4 (2003). - Nuremberg: IAB, 2003. - 45 p.
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Instituto de investigación sobre el empleo y las profesiones) - IAB
ISSN 0942-1688
URL: <http://www.iab.de/ftp/root/wb0301.pdf>

Se describe para empezar la noción de paro o desempleo, y su medición. Sigue

un panorama de la relación existente entre las políticas de empleo activas y pasivas (el subsidio). Tras ello, el texto efectúa una comparación de criterios internacionales para el subsidio de paro. El anexo presenta sinópticamente el sistema de cada uno de los países en detalle, a partir de un catálogo de criterios seleccionados. Los países descritos son: Dinamarca, Alemania, Francia, Canadá, Países Bajos, Austria, Suecia, Suiza, Estados Unidos y Reino Unido.

unemployment benefit; comparative analysis; social security; employment policy; EU countries; United States; Switzerland.

Unión Europea: políticas, programas, participantes

Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa a reforzar la cooperación europea en materia de enseñanza y formación profesional / Consejo de la Unión Europea

En: Diario oficial de las Comunidades Europeas C 13, p. 2-4 (2003). - Luxemburgo: EUR-OP, 2003

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_0013_fr.pdf
(versión francesa)

En esta Resolución, el Consejo reafirma su compromiso para reforzar la cooperación en la formación profesional, a fin de eliminar obstáculos a la movilidad profesional y geográfica y promover el acceso a la formación permanente. También afirma que es necesario incrementar la cooperación en formación profesional a través de las intervenciones y políticas incluidas básicamente en el informe "Futuros concretos para los sistemas educativos y formativos", tomando en cuenta la Resolución sobre la formación permanente, y también la Estrategia Europea del Empleo. Además, el Consejo reconoce la necesidad de dar prioridad a las siguientes materias: la inversión europea, la transparencia, información y orientación; el reconocimiento de competencias y cualificaciones, y la garantía de la calidad.

training policy; training partnership; educational policy; international cooperation; European dimension; transparency of qualifications; recognition of compet-



ences; recognition of diplomas; vocational guidance; EU countries.

Elearningeuropa.info portal.

Barcelona: PAU Education, 2003-

Comisión Europea

URL: <http://www.elearningeuropa.info/>

Este portal se ofrece como lugar de encuentros virtuales y como repertorio informativo sobre todos los aspectos de la formación electrónica. Este espacio Internet contiene informaciones sobre las principales iniciativas, los programas de importancia que ofrecen asistencia económica y los diversos proyectos, instituciones y recursos ya en funcionamiento o en fase de creación en toda Europa.

eLearning; training information; training programme; training institution; EU countries.

El futuro de la Estrategia Europea del Empleo (EEE) - "Una estrategia para el pleno empleo y empleos de mejor calidad para todos": Comunicación de la Comisión al Consejo, el Parlamento europeo, el Comité económico y social y el comité de las regiones/ Comisión de las Comunidades Europeas

Luxemburgo: EUR-OP, 2003. - 23 p. - (Documents COM; (2003) 6)

ISSN 0254-1475

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0006_en.pdf (Versión inglesa)

Esta Comunicación presenta un esquema de la estrategia revisada, complementándola con ejemplos de objetivos y destinatarios concretos ya existentes, consideraciones y sugerencias de nuevos posibles objetivos. Todo ello creará la base para un debate abierto con todas las partes interesadas, en particular los Estados Miembros, el Parlamento Europeo, las organizaciones representativas de los agentes sociales y la sociedad civil. La Comisión presentará al Consejo propuestas formales de directrices y recomendaciones para el empleo para su adopción a finales del primer semestre de 2003.

employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Change in European education and training systems related to information society technologies / European Distance Education Network.

Budapest: EDEN, 2003. - 112 p.

European Distance Education Network (Red Europea de Educación a Distancia) - EDEN

ISBN 1-898253-53-6

Este estudio describe la situación actual y las evoluciones y desafíos futuros para desarrollar una formación electrónica de calidad en Europa. Sus principales temas son las estrategias de mercado, los efectos políticos, las prácticas innovadoras y las investigaciones relevantes sobre la innovación en la enseñanza y formación. La publicación es el principal resultado del primer año de vida del Proyecto "L-Change" financiado por la DG Sociedad de la Información de la Unión Europea. educational innovation; training innovation; eLearning; technological change; Europe.

Contribution by national social partners to the Luxembourg Process / European Association for Territorial Excellence.

Bruselas: Eurexter, 2003. - 65 p.

URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2003/jan/coparso_en.pdf

Este proyecto debate inicialmente una veintena de iniciativas en favor del empleo presentadas conjuntamente en 12 Estados Miembros por los agentes sociales en el ámbito local, con el objetivo de familiarizar a los agentes sociales franceses con las evoluciones que tienen lugar en otros Estados Miembros. Con ello se intentaba involucrar de manera ejemplar y más concreta a los agentes sociales como una de las fuerzas esenciales para la estrategia europea del empleo (EEE), y reforzar a la vez el componente territorial de esta Estrategia a escala regional y local. Los participantes proponen ampliar este sistema a otros Estados Miembros, centrándose en los objetivos específicos de la EEE. En segundo lugar, se debaten también temas importantes para los agentes sociales a escala nacional, partiendo de los respectivos Planes de Acción Nacional para el Empleo (PANs), en concreto respecto al paro juvenil y de larga du-



ración, la formación inicial y continua y la organización del trabajo. Esta red experimental incluye a agentes sociales de Alemania, España y Francia que a su vez seleccionaron a agentes sociales de otros dos o tres Estados Miembros. El intercambio de opiniones fomenta una mejor comprensión mutua entre los agentes sociales participantes en los PAN en los diversos países. Por último, se presentan conclusiones sobre lecciones extraídas, la interpretación de la EEE por parte de los participantes y posible mejora y perspectivas de difusión de la metodología adoptada por el proyecto.

employment policy; social partners; local planning; EU countries.

Multiannual work programme of the social partners / European Commission.

Bruselas: Comisión Europea, Dirección general del empleo y asuntos sociales, 2003. 2 p.

URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/dec/prog_de_travail_comm_en.pdf

En la Cumbre del Diálogo Social celebrada en Genva el 28 de noviembre del 2002, los agentes sociales presentaron su programa bienal conjunto de trabajo, con los temas de interés común para empresarios y trabajadores que los agentes sociales intentarán desarrollar entre 2003 y 2005. Las intervenciones se basarán en una amplia gama de instrumentos diversificados y se centrarán en los ámbitos prioritarios del empleo, la ampliación de la UE y la movilidad.

social partners; social dialogue; EU countries; work programme.

L'avenir de la stratégie européenne de l'emploi: SEE / Commission européenne.

Bruselas: Comisión Europea, Dirección general del empleo y asuntos sociales, 2003., 2003. - 23 p.

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003_0001_fr.pdf

La Comisión Europea hizo pública el 14 de enero de 2003 una Comunicación en la que describe una nueva Estrategia Europea del Empleo (EEE) más operativa

con la idea de afrontar los nuevos desafíos del ritmo acelerado de transformación económica, el envejecimiento demográfico y la ampliación comunitaria. La Comisión propone 3 objetivos básicos para la futura estrategia del empleo, de conformidad con las líneas de reforma aprobadas en Lisboa: pleno empleo, promoción de la calidad y la productividad en el trabajo (mejores empleos), y fomento de la cohesión y de los mercados de trabajo integradores. La Comisión propone también mejorar la gestión de la EEE, particularmente incrementando la participación de los agentes sociales y la sociedad civil, y una coordinación de dicha estrategia con otros procesos políticos comunitarios como las directrices generales de política económica. Este documento de orientación política aspira a provocar un debate amplio sobre la futura configuración de la EEE dentro de los preparativos para la Cumbre de Primavera de la UE.

employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Open and distance learning in Europe and beyond: rethinking international cooperation / European Distance Education Network.

Budapest: EDEN, 2003. - 595 p.

European Distance Education Network (Red Europea de Educación a Distancia) - EDEN

El estudio describe la situación actual y las futuras evoluciones y desafíos para desarrollar la cooperación internacional en formación abierta y a distancia dentro de Europa.

distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

Vade-Mecum: textes officiels internationaux concernant les langues moins répandues en Europe / rassemblés par Emese Medgyesi.

[3ª ed.] - Bruselas: EBLUL, 2003. - 508 p. - (Documents BELMR; 4) ISBN 2960034112

Este volumen presenta documentos internacionales relativos a los idiomas y culturas de comunidades lingüísticas minoritarias en Europa, de las que el BELMR



contiene más de 40. La obra incluye así mismo una relación de direcciones internet [extractos].

language; minority language; Community policy; language; EU countries.

Lisbon strategy: time is running out, action needed now / UNICE .

Bruselas: UNICE, 2003. - 20 p.

Unión de Confederaciones Industriales y Empresariales de Europa - UNICE

Este informe de 20 páginas expone la valoración que hace la UNICE del grado actual de consecución de los objetivos acordados por la cumbre de Lisboa celebrada en la primavera de 2000, y los esfuerzos necesarios aún para mantener un impulso que permita cumplir los plazos decididos; el mensaje central del documento se refleja en su subtítulo: "El tiempo vuela; es preciso actuar ahora". UNICE urge a los políticos a fomentar el espíritu de empresa en Europa, garantizar la innovación, liberar el auténtico poder del

mercado único, apoyar la calidad de la mano de obra y tender hacia un desarrollo sostenible.

entrepreneurship; economic policy; employment policy; EU countries.

European Information Technology Observatory 2003 / por EITO

Frankfurt: EITO, 2003. - 400 p. + CD-ROM

Observatorio Europeo de las Tecnologías de la Información - EITO

"Desde su mismo comienzo, el EITO ha recibido un fuerte apoyo de la Dirección General III (Industria) de la Comisión Europea, y desde 1995 también de la Dirección de Ciencia, Tecnología e Industria de la OCDE en París. El EITO se ha creado también con ayuda de patrocinadores: la feria comercial SYSTEMS de Munich, la Deutsche Telekom, Telecom Italia e Interpro"

information technology; market; trend; forecasting; computer industry; information society; EU countries.



De los Estados Miembros

D Die Lehr-Lern-Perspektive = la perspectiva enseñar-aprender /

Frank Achtenhagen, Ernst G. John.- Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. - 480 p. - (Meilensteine der beruflichen Bildung = Hitos de la formación profesional; 1)

ISBN 3-7639-3015-9

Este volumen ofrece un panorama general de la situación actual en la investigación alemana e internacional sobre formación profesional en el área de enseñar y aprender. Entre otras iniciativas, describe las investigaciones realizadas dentro del Programa Temático profesional del instituto alemán DFG, la iniciativa COST A11 europea "Transferibilidad, flexibilidad y movilidad como objetivos para la formación profesional", y también la labor efectuada por el programa estadounidense "How People Learn". Se presentan asimismo algunos puntos centrales de investigación, con las correspondientes respuestas practicadas en otros países europeos o del área del Pacífico. Los temas incluyen formación autodirigida, formación sociocultural, Mastery Learning, pruebas en empresas, resolución de problemas y cuestiones relativas a la formación con medios. La obra presenta en general temas de actualidad, sometidos en su mayoría a evaluación por los protagonistas de la investigación.

training research; vocational training; teaching; learning; training development; Germany.

Politische Perspektiven beruflicher Bildung = Perspectivas políticas de la formación profesional / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. - 411 p. - (Meilensteine der beruflichen Bildung = Hitos de la formación profesional; 3)

ISBN 3-7639-3017-5

Este texto se ocupa básicamente de las perspectivas políticas para la formación profesional. Informa sobre la labor de las instituciones importantes que ofrecen in-

formaciones decisivas en este campo, tanto a escala nacional como internacional (BIBB, SOFI, Cedefop). También contiene informes sobre los problemas políticos actuales en diversos países de Europa, Asia y América, con una visión más global pero en ocasiones muy concreta. El volumen resume los campos temáticos actuales en la política de FP, y presenta resultados de investigación seleccionados del Soziologisches Forschungsinstitut (Instituto de Investigaciones Sociológicas, alemán), del Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal de la Formación Profesional), del Cedefop como instituto europeo y de la entidad estadounidense NCRVE, relativos a las transformaciones estructurales en el mundo del trabajo y los correspondientes nuevos requisitos de cualificación, las nuevas profesiones en el sector de los servicios, las cualificaciones tradicionales, etc. La obra recoge además en detalle las declaraciones y ponencias efectuadas en el curso de un debate internacional, en el que participó la ministra alemana de educación, Sra. Bulmahn.

training policy; vocational training; vocational education; training research; training development; Germany.

DK The Danish FoU Programme: innovation and development of the Danish VET system: a case of good practice / Pia Cort [et al.].

Frederiksberg: DEL, 2003. - 41 p.

Cort, Pia; Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse - DEL

En 1999, el sistema danés de FP recibió el Premio Bertelsmann por su capacidad de innovación. Uno de los factores que sustentan la capacidad de este sistema para renovarse continuamente es el Programa de Innovación y Desarrollo danés (Forsøgs- og Udviklingsprogram – FoU). Este programa garantiza que las actividades de innovación y desarrollo se conviertan en parte integral de la práctica cotidiana en los institutos profesionales de Dinamarca. La publicación describe dicho programa, el contexto legislativo y



su contribución al desarrollo de las competencias docentes, las estructuras escolares y la evolución de todo el sistema. FoU se presenta como un ejemplo de buenas prácticas del que otros países europeos podrán extraer elementos de inspiración.

research programme; training system; vocational training; training reform; professionalism; vocational teacher; school; research development; Denmark.

De gymnasiale uddannelser: redegørelse til Folketinget / Undervisningsministeriet.

[Enseñanza secundaria superior: declaración al Parlamento de Dinamarca]. - Copenhagen: UVM, 2003. - 73 p.

ISBN 87-603-2288-8

URL: <http://pub.uvm.dk/2003/gym/>

En julio del 2002, el gobierno de Dinamarca publicó su plan de acción para “una educación mejor”. Un elemento central de éste era reforzar el nivel académico general de los programas educativos daneses, desde la escolaridad básica hasta la enseñanza superior. Esta publicación describe la propuesta gubernamental para reformar los programas de enseñanza general secundaria superior (Gymnasium/bachillerato), el examen preparatorio superior (HF) y los programas de enseñanza secundaria superior de carácter profesional (hxx y htx). Los cambios de mayor alcance son los propuestos para los dos primeros programas, mientras que para los programas hxx y htx sólo se han previsto transformaciones en la estructura. El objetivo de esta reforma consiste ante todo en reforzar el nivel académico de los programas y la cualificación de los alumnos para que prosigan estudios en la universidad. Además, la propuesta del gobierno contiene algunos elementos centrales: objetivos claros para la enseñanza, nuevos tipos de exámenes, enseñanza interdisciplinar y activación del alumnado.

upper secondary education; educational reform; skill; learning strategy; examination; student; Denmark; work programme.

Kompetence [Competencia] / Undervisningsministeriet.

En: Uddannelse 1, 56 p. (2003).

Copenhagen: UVM, 2003

ISSN 0503-0102

URL: <http://udd.uvm.dk/200301/index.htm?menuid=4515>

Undervisningsministeriet – UVM

La reseña de este número de “Uddannelse” presenta la noción de competencias profesionales y su evolución desde que se presentó en un número previo de “Uddannelse” en 1999. Desde entonces, las nociones de competencias y desarrollo de competencias se han integrado en el idioma danés y se usan hoy en día más que las de cualificaciones o análisis de cualificación. El primer artículo analiza históricamente esta noción, mostrando la manera y los motivos por los que ha superado a la de cualificaciones. Los restantes artículos abordan las competencias desde las perspectivas individual, organizativa, nacional e internacional.

skill; educational policy; personal development; assessment of competences; culture; qualification; Denmark.

GR Vocational Training Dynamic Development with a European perspective: organization of Vocational Education and Training - OEEK / OEEK

Atenas: OEEK, 2003. - 6 p.

La Organización para la educación y formación profesional (Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis - OEEK) es la entidad responsable de planificar, organizar, operar y apoyar la formación profesional inicial en Grecia. Goza de independencia administrativa y económica, bajo control del Ministerio de Educación nacional y Asuntos religiosos. También ha creado y gestiona los 130 institutos públicos de formación profesional operativos en nuestro país, y supervisa los 65 institutos de formación profesional de carácter privado.

training development; training institution; curriculum development; recognition of diplomas; certification of competences; Greece



**IRL Sustaining progress:
social partnership
agreement 2003-2005 / Government of
Ireland. -**

Dublín: Stationery Office, 2003. - 123 p.
ISBN 0-7557-1550-0

URL: [http://www.taoiseach.gov.ie/
upload/publications/2123.pdf](http://www.taoiseach.gov.ie/upload/publications/2123.pdf)

Esta publicación es la sexta en una serie de convenios celebrados entre el gobierno y los agentes sociales de Irlanda con el fin de garantizar la paz y el progreso industriales en un período de incertidumbres económicas. La declaración prolonga el espíritu del anterior Programa de Prosperidad y Progreso 2000. En su sección primera establece el objetivo general del Convenio, junto con las diez iniciativas especiales que éste prevé impulsar. Insiste en el compromiso con los agentes sociales para realizar estas iniciativas y en un sistema político generalizado que incluya política macroeconómica, desarrollo económico y prosperidad para generar una sociedad justa e integradora. La sección segunda describe rasgos del proyecto de convenio sobre remuneraciones provisionales y una serie de temas anexos, incluyendo el proyecto de salario mínimo, las asociaciones para el trabajo y algunos puntos de relaciones industriales. Contiene toda una serie de medidas destinadas entre otras a proteger los derechos del trabajador, mejorar sus capacidades profesionales por medio de la formación en el trabajo, apoyar la formación de personas con discapacidades, impulsar programas de equilibrio vida activa-vida privada, y desarrollar políticas de integración para inmigrantes. collective agreement; social partners; incomes policy; economic development; social integration; in service training; disabled worker; migrant worker; Ireland.

**A framework for quality in Irish
universities: meeting the challenge of
change / Conference of Heads of Irish
Universities.**

Dublín: CHIU, 2003. - 80 p.

URL: <http://www.chiu.ie/Quality.pdf>

Irlanda, al igual que otros muchos países, ha asistido en los últimos decenios a un incremento masivo en la cifra de alumnos asistentes a la enseñanza superior. También aumenta proporcionalmente la

diversidad del alumnado, lo que obliga a los suministradores de enseñanza superior a encontrar respuestas innovadoras. Las siete universidades nacionales han efectuado cambios de importancia en su cultura, gestión, utilización de recursos y orientación para sus funciones básicas de instrucción y formación, investigación y servicios a la comunidad. Esta publicación marca un hito importante para la evolución de un sistema de la calidad en Irlanda a partir de la cooperación entre las siete universidades. La creación de la Irish Universities Quality Board (Comisión de Calidad de las Universidades Irlandesas) afianza aún más la implantación de un sistema de mejora de la calidad. Esta publicación recoge los procedimientos decididos para efectuar revisiones periódicas de garantía de la calidad dentro de la universidad, y los seguimientos a dichas revisiones. Ideada para estimular el debate, la publicación se integra con otros recursos que incluyen un futuro espacio específico en la Red y una conferencia anual sobre un tema relacionado con la calidad.

university; quality management; Ireland.

**P Avaliação da formação:
glossário anotado [Evaluación
de la formación: glosario comentado].
/ Zelinda Isabel Jorge Cardoso [et al.].**

Lisboa: INOFOR, 2003. - 116 p.

ISBN 972-8619-47-2

Los autores del glosario intentan con su publicación crear las condiciones que faciliten una cultura evaluadora en las organizaciones, y contribuir a caracterizar las prácticas evaluadoras ya existentes. Presentan asimismo un conjunto de elementos de apoyo a la reflexión sobre evaluación de formaciones. Este glosario tiene por objetivo unificar el significado de determinadas nociones en el ámbito de la evaluación formativa.

training evaluation; terminology; Portugal

**Dimensão social e imigração: [Dimen-
são social e inmigración] / Departamento de Estudos, Prospectiva e
Planeamento -**

DEPP - Oeiras: Celta Editora, 2003. - 165 p. - (Cadernos Sociedade e Trabalho; 3)

ISBN 972-704-227-9



El Cuaderno nº 3 recién publicado es una compilación de documentos e intervenciones extraídas de un seminario de presentación del informe “La situación social de la Unión Europea, 2002”, con el tema especial de la movilidad geográfica, particularmente los diversos modelos de movilidad (movimientos pendulares o migración) y su interacción con el tejido social de las sociedades europeas. Puede considerarse la conclusión más relevante del debate sobre “Dimensión social e inmigración” la función clave y fundamental que desempeñan la educación y la formación para el proceso de integración económica y social. El acceso a la educación para inmigrantes, principalmente para los que poseen bajos niveles de cualificación o escolaridad y sus hijos, las oportunidades de empleo adecuadas para sus competencias, las diferencias entre sexos y los obstáculos de alojamiento son algunos de los aspectos vitales para lograr una plena integración antidiscriminadora del inmigrante en la economía y la sociedad de los países de acogida.

labour market; migrant integration; migrant training; social discrimination; social integration; social mobility; social structure; Portugal.

Formação Profissional na Europa: cultura, valores e significados [Formación profesional en Europa: cultura, valores y significados] / Coord. Eduardo Álvaro do Carmo. -

Lisboa: INOFOR, 2003. - 275 p. - (Novos formadores)

La red VET FORUM fue creada en 1994 como foro informal de debate entre investigadores de diversas áreas científicas relacionadas con los recursos humanos y la exclusión social. En 1998, esta red VET FORUM comenzó a recibir financiación del Cuarto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. El objetivo fundamental de la red es constituir un foro de debate sobre cuestiones relativas a los recursos humanos y el papel que éstos desempeñan en el desarrollo económico y social de la UE y sus Estados Miembros, y también contribuir al desarrollo de una comunidad europea de la investigación de carácter multicultural e interdisciplinar, impulsando con ello la dimensión europea de la investigación en FP. Este documento se centra en cuatro

temáticas relativas a la formación: “Cultura, valores y significados”; “Nuevas relaciones entre la educación y el trabajo”; “Estrategias para la evolución de programas”; “Desafíos para la investigación y consideraciones”. Los textos abarcan diferentes reflexiones en cada una de estas áreas temáticas e integran diferentes modelos y perspectivas. El objetivo de la publicación es abrir vías al debate sobre la formación profesional, generar conocimientos más detallados y servir como documento de referencia para el desarrollo de los recursos humanos.

culture; entry into working life; evaluation; curriculum development; Europe; Portugal.

UK Evaluation of the skills development fund / a research brief by GHK for DfES. -
Norwich: HMSO, 2003. - 101 p.
ISBN 1-84185-820-x

El *Skills Development Fund* (Fondo para el Desarrollo de las Capacidades Profesionales - SDF) se creó con el fin de apoyar la labor de las *Regional Development Agencies* (Agencias de Desarrollo Regional - RDAs) para incrementar las existencias regionales de capacidades. El objetivo de esta evaluación consiste en valorar los efectos del SDF hasta la fecha, en cuanto a las actividades apoyadas, los resultados conseguidos y el grado en el que los proyectos financiados por el SDF se corresponden con las necesidades de los empresarios y contribuyen al desarrollo económico regional.

skill development; training allowance; regional and local authority; training evaluation; local planning; United Kingdom; England.

Supporting access to ICT for BME groups in deprived areas: approaches to good practice / Department for Education and Skills approaches to good practice / |c Departamento de Educación y Capacidades Profesionales

Norwich: HMSO, 2003. - 113 p.
ISBN 1-84185-875-7

Este documento recopila los resultados de una investigación destinada a examinar buenas prácticas que fomentan el acceso



a las tecnologías de la formación y la comunicación entre la población negra y las minorías étnicas. Se dedicó una parte de la investigación a realizar once estudios de caso, y a combinar los respectivos informes separados en un compendio final de buenas prácticas. A partir de los obstáculos detectados mediante el análisis de necesidades, el texto presenta recomendaciones para mejorar el acceso de estas poblaciones a las TIC.

information technology; minority group; racial discrimination; United Kingdom.

Learning for the future: neighbourhood renewal through adult and community learning: a guide for Local Authorities / por B. Merton, et. al., editado por Cheryl Turner.

Leicester: NIACE, 2003. - 160 p.

ISBN 1-86201-148-6

El desarrollo de oportunidades formativas adecuadas constituye el núcleo de la Estrategia Nacional para la Renovación de Barrios del gobierno británico. Las administraciones locales podrían teóricamente desempeñar un papel fundamental para impulsar dicho desarrollo, particularmente a través de una oferta de formación para adultos en las comunidades locales. Partiendo de experiencias de este tipo, esta Guía ofrece a las administraciones locales informaciones básicas sobre la Estrategia Nacional, consejos sobre buenas prácticas de formación para adultos realizadas en comunidades locales dentro de este contexto, detalles prácticos sobre financiación y una serie de estudios de caso inspiradores e informativos.

local authority; adult learning; local training initiative; Community programme; Community finance; United Kingdom.





ReferNet – Red europea de referencias y consultas

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30) 23 10 49 01 11 General
Tel. (30) 23 10 49 00 79 Secretariat
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secretariat
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>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 50 61 321
R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 50 61 561
Reinald Van Weydeveldt,
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Mobility in Education and Training
Fiolstræde 44
DK-1171 København K
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Mr. Benny Dylander, Director
E-mail: bd@ciriusmail.dk
Svend-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriusMail.dk
Web address: <http://www.ciriusonline.dk/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf
Tel. (49-228) 10 72 131 M. Krause
Fax (49-228) 10 72 974
Dr. G. Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30) 21 02 70 91 44 E. Barkaba
Fax (30) 21 02 70 91 72
Ermioni Barkaba, Head of Documentation
E-mail: tm.t-v@oek.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oek/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 58 59 582 General
Tel. (34-91) 58 59 834
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 37 75 881
Fax (34-91) 37 75 887
Ana María Martín Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services
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
Patrick Kessel, Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Henriette Perker
E-mail: h.perker@easynet.fr
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) 60 70 536
Fax (353-1) 60 70 634
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
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
Enrico Ceccotti, General Director
Colombo Conti, Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Maria Elena Moro
E-mail: m.moro@isfol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy
L-1941 LUXEMBOURG
Tel. (352) 44 91 99
Fax (352) 44 92 08
Marc Ant, Director
E-mail: marcant@etform.lu
Emmanuel Cornélius
E-mail: manu.cornelius@etform.lu
Web address: <http://www.etform.lu/>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
The Dutch Centre for the Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1, Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 68 00 800
Tel. (31-73) 68 00 619 M. Maes
Fax (31-73) 61 23 425
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training
Wipplingerstraße 35/4
A-1010 WIEN
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl
Fax (43-1) 31 97 772
Peter Schlögl
E-mail: p.schloegl@oeibf.at
Web address: <http://www.oeibf.at>



Organizaciones asociadas

INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação
Rua Soeiro Pereira Gomes n.º 7,
P-1600-196 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 794 62 00
Fax (351-21) 794 62 01
Margarida Abecasis, President
Marta Alves
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt
Web address: <http://www.inofor.pt/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
LONDON
W1J 8QA
United Kingdom
Tel. (44-20) 75 09 55 55
David Handley
Fax (44-20) 75 09 66 66
David Handley
E-mail: HandleyD@qca.org.uk
Natalia Cuddy
E-mail: cuddyn@qca.org.uk
Web address: <http://www.qca.org.uk/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 29 57 562 E. Spachis
Tel. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant
Fax (32-2) 29 55 723
Fax (32-2) 29 64 259
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

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
Catherine Krouch, Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

NBE

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

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 51 12 660
Fax (354) 51 12 661
Thóra Stefánsdóttir, General Director
E-mail: thora@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir, Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

EURYDICE

the Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 60 05 353
Fax (32-2) 60 05 363
Patricia Wastiau-Schlüter, Director
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Arlette Delhaxhe
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 79 96 955
Fax (41-22) 79 97 650
Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

Statens Skolverket

National Agency for Education
Kungsgatan 53
SE-106 20 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 72 33 200
Fax (46-8) 24 44 20
Annika Andrae Thelin,
Director of Research
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se
Eva Öjborn
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se
Web address: <http://www.skolverket.se/>

Teknologisk Norge

P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

FVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 63 14 420
Fax (372) 63 14 421
Lea Orro, Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

DfES

Department for Education and Skills
Room E3, Moorfoot
SHEFFIELD S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 25 93 339
Fax (44-114) 25 93 564
Amanda Campbell, Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfes.gov.uk
Web address: <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 63 02 222
Fax (39-011) 63 02 200
Gisela Schüring, Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación 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
Pedro Daniel Weinberg, Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



Últimos
números
en español



Nº25/2002

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 (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) (Ettore Gelpi)

Artículos de investigación

- Dinámica de la educación y de los sistemas educativos (Jean Vincens)
- Métodos modernizadores de la formación profesional situados entre el modelo de formación por módulos y el modelo profesional (Matthias Pilz)
- Un puente entre la teoría y la práctica para la formación profesional holandesa (Gäby Lutgens, Martin Mulder)

Análisis de las políticas de formación profesional

- Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España (Fernando Marhuenda)
- El diseño de programas de formación en prácticas: perfil del equipo de apoyo (Miguel Aurelio Alonso García)
- El sistema educativo bajo presión modernizadora
Reestructuración e internacionalización del sistema productivo e ideales formativos cambiantes: nuevos desafíos al sistema educativo (Arthur Schneeberger)
- Evoluciones en el sistema educativo irlandés: el caso del *Leaving Certificate Applied* (Jim Gleeson)



Nº26/2002

Investigaciones sobre la orientación. Ponencias presentadas en Salónica los días 19 y 20 de octubre de 2000 con ocasión del Ágora X del Cedefop sobre “Orientación social y profesional”.

- Investigaciones sobre la orientación. El Ágora X del Cedefop sobre “La orientación social y profesional” (Éric Fries Guggenheim)
- Problemáticas y finalidades de la orientación profesional (Jean Guichard)
- Orientación profesional, formación y empleo - Prepararse para una profesión o adaptarse al mercado de trabajo (Jean-François Germe)

Artículos de investigación

- El desarrollo de recursos humanos en Europa, en la encrucijada (Barry Nyhan)
- Formación cooperativa asistida por ordenador: ¿estímulo para un aprendizaje profundo? (An Verburgh, Martin Mulder)
- La movilidad en Europa (UE y EEE). Un análisis centrado particularmente en las profesiones sanitarias y el reconocimiento de las respectivas cualificaciones (Burkart Sellin)
- En Europa, un bajo nivel de educación equivale a una situación de riesgo (Pascaline Descy)

Análisis de las políticas de formación profesional

- La formación de auxiliares: ¿red de seguridad o preparación para el mercado de trabajo? (Jittie Brandsma)
- Transferencia de prácticas al extranjero: un proyecto piloto alemán (Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander)



Nº27/2003

Artículos de investigación

- Una vía hacia el futuro de la educación (Friedrich Scheuermann)
- El aprendizaje colectivo: perspectivas teóricas y modelos que apoyan la formación coordinada (Maarten de Laat, Robert-Jan Simons)
- ¿Puede una organización “aprender a aprender”? (Randolph Preisinger-Kleine)

Análisis de las políticas de formación profesional

- La formación a través de medios electrónicos: experiencia de las PYMEs (David Guile)
- Muchachas en formación inicial para las nuevas profesiones TIC en Alemania (Agnes Dietzen)

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la formación por vía electrónica y el desarrollo local

- Las TIC, la formación por vía electrónica y el desarrollo local (Brian Dillon)
- La formación electrónica como estrategia para el surgimiento de asociaciones regionales (Hanne Shapiro)



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 20 más IVA y gastos de envío)
- Envíenme por favor los siguientes números de la revista europea “Formación Profesional”, al precio simbólico de EUR 10 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 _____



Dirección

Juan José Castillo,
Santiago Castillo

Consejo de Redacción

- Arnaldo Bagnasco*,
Departamento di Sociologia,
Universidad de Turín
- Juan José Castillo*,
Dpto. de Sociología III, UCM
- Santiago Castillo*,
Dpto. de Ciencia Política y de la
Admón. III, UCM
- Daniel Cornfield*,
Word and Occupations, Vanderbilt
University (Estados Unidos)
- Michel Freyssenet*,
CSU-IRESKO, CNRS, París
- Enrique de la Garza*,
UAM, Iztapalapa, México
- Juan Manuel Iranzo*,
Dpto. de Sociología, Univ. Pública
Navarra
- Iлона Kovács*,
Istituto Superior de Economía e
Gestão, Lisboa
- Marcia de Paula Leite*,
Universidades de Campinas, Brasil
- Ruth Milkman*,
Department of Sociology, UCLA,
Estados Unidos
- Alfonso Ortí*,
Dpto. de Sociología UAM
- Andrés Pedreño*,
Dpto. de Sociología, Universidad de
Murcia
- Ludger Pries*,
Ruhr-Universität Bochum, Alemania
- Helen Rainbird*,
Faculty of Humanities and Social
Sciences, Northampton, RU.
- José M^a Sierra*,
Dpto. Geografía, Urbanismo y O. del
Territorio, Univ. Cantabria
- Agnes Simony*,
Lorand Eotvos University, Hungría
- Jorge Uriá*,
Dpto. de Historia Contemporánea,
Universidad de Oviedo
- Fernando Valdés Dal-Re*,
Departamento de Derecho del Trabajo,
UCM
- Inmanol Zubero*,
Departamento de Sociología I,
Universidad del País Vasco, Bilbao

Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad

Expulsados del trabajo

- La forma más sencilla de equivocarse en ciencias sociales
- Expulsados del trabajo... y más. Un estudio de la salida anticipada del mercado de trabajo de los trabajadores mayores
- ¿La pérdida de la época dorada? La terciarización y el trabajo en las sociedades postindustriales
- "Flexeguridad": tiempo de trabajo y empleo en los pactos de empresa
- El Ejido, entre la política y la sociología



Nuestras direcciones

Redacción

Revista **Sociología del Trabajo**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense
Campus de Somosaguas. 28223 Madrid

Edición

Siglo XXI de España Editores S.A.
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.
28006 Madrid
Teléfonos: 91 562 37 23 – 91 561 77 48
Fax: 91 561 58 19
E-mail: sigloxxi@sigloxxieditores.com
http://www.sigloxxieditores.com

Suscripciones

Mundi-Prensa Libros S.A.
Castelló, 37. 28001 Madrid
Teléfono: 91 436 37 01
Fax: 91 575 39 98
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

Venta de números atrasados o colecciones

Siglo XXI de España Editores S.A.
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.
28006 Madrid
Teléfonos: (34) 91 745 09 13
Fax: (34) 91 561 58 19
E-mail: ventas@sigloxxieditores.com

A los colaboradores

Extensión: Las colaboraciones, artículos o notas no deberán exceder de **25 páginas** mecanografiadas a doble espacio (30 líneas x 70 espacios lo que incluye referencias, cuadros, etc.), y habrán de venir acompañados **necesariamente** de un **resumen** de unas diez líneas. Una copia en **diskette**, en cualquier programa de procesamiento de textos, es imprescindible.

Los artículos se enviarán por triplicado: 3 copias en papel.

Para las formas de cita y referencias bibliográficas, los autores deben remitirse a los artículos publicados en este (o en cualquier otro) número de ST.

Los autores indicarán su nombre completo y el lugar de trabajo y dirección que quieren que figure al pie de su colaboración.

Deberán dirigirse a Redacción de la revista *Sociología del Trabajo*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Campus de Somosaguas, 28223 Madrid.

ST acepta para su eventual publicación réplicas o comentarios críticos a los trabajos que publica. La extensión de estos textos no debe sobrepasar las 10 páginas.

Tanto artículos como notas o réplicas son evaluados por dos expertos, miembros del Consejo de Redacción o exteriores a él.

Los autores recibirán, oportunamente, comunicación de la recepción de sus trabajos, notificándoseles con posterioridad su eventual aceptación para la publicación.

ST lamenta no poder mantener correspondencia sobre los textos remitidos al Consejo de Redacción, ni devolver originales ni diskettes.

Los autores recibirán, al publicarse su texto, 20 separatas, además de 2 ejemplares del número en el que se publique su artículo.

Todos los artículos publicados en ST, incluidos los traducidos, son **originales**, salvo indicación contraria, en el momento de ser sometidos al Consejo de Redacción.

Los resúmenes-abstracts de los artículos publicados en ST se recogen en ECOSOC-CINDOC y en *Sociological Abstracts*

Precio del ejemplar:

- España: EUR 9,62 IVA incluido
- Europa: EUR 11,72 IVA incluido
- Resto de mundo: \$ 15

Boletín de suscripción

Deseo suscribirme a *Sociología del Trabajo*

SUSCRIPCIÓN ANUAL: ESPAÑA EUR 27,05
(3 números) Europa EUR 30,05
Resto del mundo \$ 40 (correo aéreo)

MUNDI-PRENSA LIBROS, S.A.
Castelló, 37. 28001 Madrid
Teléf.: 91 436 37 01
Fax: 91 575 39 98
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

Nombre y apellidos

Profesión

Calle

Cod. Postal

Población

Provincia

CHEQUE ADJUNTO A NOMBRE DE MUNDI-PRENSA

VISA nº

AMEX nº

Fecha caducidad

GIRO POSTAL

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Fecha

Firma obligatoria



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) 23 10 49 01 11, el fax (30) 23 10 49 00 99 o a través del correo electrónico efg@cedefop.gr

La **Revista Europea Formación Profesional** aparece tres veces al año, en 5 idiomas (DE, EN, ES, FR, PT).

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 28 enero – abril 2003/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) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Espacio internet de información: www.cedefop.eu.int
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr
