Nº 33 setiembre - diciembre 2004/III

ISSN 0258-7483

FORMACIÓN PROFESIONAL

Revista Europea

Los nuevos Estados Miembros

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 01 17
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 artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la Revista Europea "Formación Profesional" como parte de las tareas de este organismo.

No obstante, la Revista es un órgano independiente, dotado de un Consejo de Redacción que evalúa los artículos conforme a un procedimiento de doble anonimato: los integrantes del Consejo de Redacción y los seleccionadores ignoran a quién están evaluando, y los autores ignoran a su vez quién los evalúa. El Consejo de Redacción, presidido por un investigador académico reconocido, está integrado por investigadores científicos, junto a dos especialistas del Cedefop, uno de la Fundación Europea de la Formación (FEF) y un representante del Consejo de Administración del Cedefop.

La Revista Europea "Formación Profesional" dispone asimismo de una Secretaría de Redacción compuesta por prestigiosos investigadores científicos.

La Revista se encuentra incluida en el catálogo de revistas científicas reconocidas por el ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) de Países Bajos, y en el índice IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacción:

Presidente:

Martin Mulder Universidad de Wageningen, Países Bajos

Steve Bainbridge Cedefop, Grecia
Juan José Castillo Universidad Complutense de Madrid, España
Jean-Raymond Masson Fundación Europea de Formación (ETF), Turín, Italia
Teresa Oliveira Universidad de Lisboa, Portugal
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido
Ivan Svetlik Universidad de Ljubljana, Eslovenia
Manfred Tessaring Cedefop, Grecia
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique, LEST/CNRS, Aix en Provence, Francia

Secretaría de redacción:

Erika Ekström Ministerio de Industria, Empleo y Comunicación, Estocolmo, Suecia
Ana Luísa Oliveira de Pires Grupo de investigación Educación y Desarrollo - FCT, Universidad Nova de Lisboa, Portugal

Redactor jefe:

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grecia

Secretaria de la revista:

Titane Delaey Cedefop, Grecia

Publicado bajo la responsabilidad de:
Johan van Rens, Director
Stavros Stavrou, Subdirector

Traductor responsable: Felipe Orobón

Maquetación y diseño: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Portada: Laura Crognale y M. Diamantidi S.A., Salónica

Producción técnica DTP: M. Diamantidi S.A., Salónica

Los textos originales se recibieron antes de noviembre 2004

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

N° de catálogo: TI-AA-04-033-ES-C

Printed in Belgium, 2005

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

La versión portuguesa es distribuida por:
DEEP/CID
Centro de Informaçaò e Documentação
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 22° P
1049-056 Lisboa
Tél. (35121) 843 10 36
Fax (35121) 840 61 71
E-Mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Para otros idiomas, véase lista de oficinas de venta en página III de cubierta.

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 96.

La formación profesional en los nuevos países miembros de la Unión

Jean-Raymond Masson
Fundación Europea de la Formación - FEF (Turín)

Éric Fries Guggenheim
Redactor jefe de la Revista Europea "Formación Profesional"

Presentación del número especial

Para la generación nacida en la etapa de guerra fría que sucedió a la Segunda Guerra Mundial, el acontecimiento histórico del 1 de mayo de 2004 es algo realmente inaudito: diez países, de historia tan tumultuosa y tan singular que ningún escritor de política-ficción se hubiera atrevido a pronosticarlo hace veinte años, han unido sus destinos al de la Unión Europea:

- dos naciones insulares mediterráneas: Malta y Chipre;

- un país antaño perteneciente a la abigarrada federación comunista de Yugoslavia: Eslovenia;

- cuatro antiguos "satélites" de la Unión Soviética e integrantes del Comecon y el Pacto de Varsovia: Polonia, Hungría, Eslovaquia y la República Checa (los dos últimos decidieron previamente romper en paz y amistad una unión mutua con 75 años de historia, conocida por Checoslovaquia);

- tres Estados Bálticos, cuyo destino se suponía vinculado ya por siempre jamás al de la Unión Soviética y Rusia: Estonia, Letonia y Lituania.

Estos diez estados, muy distintos entre ellos, se han incorporado a una Unión Europea ya de por sí muy diversificada, y cuyas numerosas diferencias económicas, políticas, sociales, lingüísticas y culturales hacen parecer un milagro que no haya explotado aún.

Y sin embargo, aquello que para la generación de la guerra fría -sobre todo la nacida en la "antigua Europa"- era tan milagroso como improbable se considera natural y lógico en estos nuevos países y en particular entre las jóvenes generaciones nacidas tras 1980, para las que esta evolución no tiene nada de sorprendente, sino al contrario: es normal, era de esperar, siempre se han sentido europeos, sin ellos -en palabras de Milan Kundera- Europa quedaría "hemipléjica". Y si han querido protegerse bajo el escudo de la OTAN, antes incluso de ingresar en la Unión Europea, lo han hecho sólo para afirmar su vocación irremediablemente europea. Y sin embargo, apenas han visto realizado su sueño proceden a elegir a sus representantes en el Parlamento Europeo dentro de una indiferencia casi total, mayor aún que la de los países de la antigua Europa...

Todo esto lleva a pensar: ¿no ha ido Europa demasiado deprisa?; ¿es realmente viable la nueva etapa?; ¿no habrá demasiadas diferencias entre "antiguos" y "nuevos" países? En la antigua "Europa de los Quince" se percibe claramente un leve deje de sospecha ante los recién llegados, y el miedo a que el masivo ingreso en la familia europea desestabilice unas instituciones quizás aún no lo bastante firmes ni robustas para resistir la llegada de tantos nuevos países con estructuras económicas distintas y que apenas acaban de acceder a la economía de mercado; también se teme que la ampliación ponga en riesgo las ventajas de la Europa social. Y en los diez nuevos países ingresados se aprecia la clara esperanza de mejorar el

nivel de vida, pero también una evidente inquietud subterránea en cuanto a consecuencias sociales de esta adhesión a una Unión Europea convertida en un insoslayable protagonista económico, pero aún muy poco desarrollada y afianzada a escala de la política internacional.

Nos encontramos así frente a un inmenso reto a la capacidad de la Unión Europea para integrar a diez nuevos países miembros, muy diferentes entre sí y más aún con respecto a la antigua Europa de los Quince, caracterizada ella misma por su gran diversidad.

No cabe duda de que la Unión Europea siempre se ha vanagloriado de sus diferencias. Es ya habitual afirmar que nuestra diversidad constituye nuestra riqueza. Pues bien: acabamos de enriquecernos sobremanera.

¿Qué medidas, instrumentos o prácticas tienen potencial para permitirnos consolidar las ventajas económicas y sociales de la antigua Europa y aceptar a la vez el reto que plantea la integración de estos nuevos países? A partir de las cumbres de Lisboa y Barcelona, la de Brujas y la Declaración de Copenhague, la Unión Europea ha elegido explícitamente sus armas: ha comprendido claramente que su desarrollo económico y social pasa, entre otros factores, por un esfuerzo de formación. La educación y la cultura, la formación profesional y la formación permanente forman ya parte de los fundamentos sobre los que la Unión Europea ha decidido construir su futuro y consolidar los lazos entre sus miembros, con el mismo rango que la política de empleo, la investigación y la correcta gobernanza económica.

Para volver a las diferencias que constituyen nuestra riqueza: no debe olvidarse que sin una mínima base común no es posible la convivencia. Hace falta al menos mirar en la misma dirección. Ninguna unión puede sellarse de forma duradera entre la condescendencia de unos y la desconfianza de otros.

Este número especial de la Revista Europea "Formación Profesional" recoge una serie de artículos con el común denominador de mostrar la convergencia de visiones y planteamientos sobre la formación profesional y su futuro, tanto en los nuevos países miembros como en los antiguos. En todas las regiones de la UE se observa un consenso sobre la prioridad que debe conferirse al desarrollo de los recursos humanos y de las competencias. Es evidente que la Unión Europea opta por la clara sintonía y convergencia en materia de formación profesional.

Sin embargo, tal y como muestra Jean-Raymond Masson en su artículo de introducción y contextualización "Países de reciente ingreso, países candidatos y objetivos de Lisboa", los nuevos estados miembros presentan en conjunto graves atrasos frente a la UE-15 en cuanto a formación profesional. Y dicho atraso parece incluso más grave que lo que revela un análisis comparativo directo con la Unión Europea. En particular, Masson señala que los retrasos y obstáculos surgidos tienen su raíz en las dificultades de la transición económica y de la transformación de paradigmas sociales y culturales, y que el problema puede dañar al objetivo de convertir a Europa en la economía del conocimiento más competitiva del mundo en 2010.

Věra Czesaná y Olga Kofroňová describen por su parte, en su contribución "Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa", el aumento de la importancia y el prestigio en la educación al que asiste la República Checa a raíz de la transición de 1989, y cómo las jóvenes generaciones luchan por conseguir el nivel formativo más alto posible, a pesar de que una de las características principales de la nación checa es el mínimo índice de personas con bajo nivel de cualificación. Los jóvenes, impulsados por sus familias, tienden ahora hacia formaciones de tipo más general. Pero estos mismos jóvenes topan a continuación con la selectividad de acceso a la universidad, que dificulta proseguir estudios superiores a quienes aprueban un título tecnológico y hace más que improbable el acceso a la universidad tras el año de formación complementaria exigido a quienes siguen la vía profesional; todo ello contribuye a reducir aún más el prestigio de la formación tecnológica y, sobre todo, de la formación profesional.

Una tendencia semejante parece configurarse en Eslovenia: en su artículo "Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP", Ivan Svetlik ofrece una visión global sobre la evolución de la formación profesional en su país y muestra cómo éste sustituye gradualmente el tradicional aprendizaje dual

por una formación en el centro escolar; el autor describe las dificultades surgidas para reinstaurar el método de formación alterna. Además, a pesar de la modernización de la formación profesional que conlleva el proceso de integración en la Unión Europea, las jóvenes generaciones tanto de Eslovenia como de la República Checa, Polonia o los estados bálticos tienden a preferir formaciones superiores de tipo general en lugar de la formación profesional tradicional, aunque para ello tengan que pagar de su propio bolsillo una parte importante de los costes educativos resultantes.

Precisamente en Polonia, un país que afronta claramente una masiva tendencia juvenil a iniciar formaciones superiores de naturaleza general, la reforma de la formación profesional ha intentado diversificar la cifra y el tipo de formaciones postobligatorias, a fin de generar diferentes capacidades y competencias entre los jóvenes. En su texto "La reforma de la formación profesional en Polonia", Maria Wójcicka expone el interés de esta diversificación para su país, que permitirá variar la gama de cualificaciones obtenidas por los jóvenes por medio de formaciones superiores de naturaleza más profesional para unos, o más tradicional y general para otros. Simultáneamente, para mejorar la transparencia de cualificaciones a la salida de la escuela, se han uniformizado las normas para exámenes de titulación. Así, el nuevo bachillerato o matura se basa en Polonia en normas transparentes elaboradas colectivamente entre las escuelas y los centros de enseñanza superior. Con todo, aunque la reforma aspira en Polonia a dos objetivos explícitos -por un lado eliminar el "callejón sin salida" que era hasta hoy la formación profesional inicial de base, seguida por un porcentaje nada despreciable de jóvenes (20%), y por otro fomentar formaciones generales dentro de la enseñanza postsecundaria- la realización de este segundo objetivo parece progresar más, mientras que el primero (al igual que en la República Checa) apenas ha avanzado.

A pesar de todo ello, la reorientación del sistema educativo hacia el alumno, su motivación, necesidades y competencias propias es uno de los principales patrones de la formación profesional en Europa. Los retos que implican para la formación profesional la globalización, la revolución tecnológica y la preparación a la economía del conocimiento obligan a reestructurar sistemas formativos como en el caso de Polonia, pero también a preparar al cuerpo docente a sus nuevas funciones y a una nueva forma de trabajar con el alumnado. Ello hace conveniente revisar los métodos formativos del futuro docente que se prepara como formador de FP, y además reciclar y perfeccionar con medidas de formación continua a los docentes que cuentan ya con años de experiencia. Pero como indica Jean-Raymond Masson en su artículo, los docentes de los nuevos países miembros "han sufrido bastante, por las transformaciones acaecidas desde 1990 y por los recursos destinados a su formación". "La profesión está [...] muy feminizada, con índices superiores a la media europea" y el promedio de edad es bastante alto. Y sobre todo, "su formación resulta problemática, sobre todo para la enseñanza técnica y profesional, en la que una fracción importante de los docentes 'técnicos' se consideran no cualificados". Es pues muy sintomático que dos de los artículos incluidos en este número -originarios ambos de los Estados Bálticos- analicen precisamente esta temática:

El articulo lituano de Kestutis Pukelis "Reforma de la estrategia de formación de docentes profesionales en Lituania: una metodología sistemática" insiste muy particularmente en esta nueva función del docente de formación profesional inicial y continua [FPIC] y de la escuela de FPIC. El artículo comienza ofreciendo un panorama de las cualificaciones pedagógicas de los actuales formadores en el sector de la formación profesional en Lituania. A continuación presenta la forma en la que se ha decidido reorganizar la formación profesional de estos docentes para imprimir una auténtica evolución a la práctica docente de FP en este país. El autor concluye, a pesar de todo, de manera bastante pesimista: denuncia la falta de recursos disponibles para llevar estos principios a la práctica en la realidad cotidiana, y manifiesta el deseo de recurrir a los fondos estructurales con este fin.

También Andris Kangro, en su estudio titulado "La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia", aborda la cuestión de la FP nacional a través de la formación profesional del docente de FP. De hecho, el autor debate prácticas de formación profesional en Letonia, partiendo de la formación de formadores de FP, como en un juego de espejos. Insiste en que no podemos contentarnos hoy en día

con formar a especialistas en uno o varios ámbitos: lo que importa es "aprender a aprender", tanto en la escuela como en la vida real, y el docente de FP tiene precisamente la dura tarea de enseñar a los jóvenes -o a los menos jóvenes- a aprender. De ahí la importancia de su propia formación. El autor se declara partidario de una formación integrada y modular, que reúna en paralelo en el mismo curso la formación cognitiva y la formación pedagógica, en lugar de optar por una formación consecutiva, que sólo imparte capacidades pedagógicas una vez dominadas básicamente las materias que el docente debe enseñar a sus alumnos. Letonia, país donde coexisten los dos modelos formativos, es por tanto un excelente campo de estudio y de evaluación comparativa

La lectura del conjunto de las contribuciones revela que existen dos aspectos de la FPIC que todos los artículos sin excepción consideran subestimados y subdesarrollados en los nuevos países miembros: el reconocimiento de las competencias previas informales, y la formación continua en la empresa; dos elementos básicos para la formación permanente. La necesidad de adaptar la mano de obra a la lógica de la reorganización estructural permanente característica de la empresa contemporánea no se toma en cuenta lo suficiente en las empresas de estos países, que afrontan por otro lado dificultades de transición de sistema económico para el paso a la economía de mercado. Con todo, tal y como muestra Gerd Schienstock en su artículo "Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada", basado en encuestas efectuadas tanto en los nuevos países ingresados como en los antiguos países de la UE-15, este déficit no sólo afecta a las empresas de los nuevos países miembros.

En resumidas cuentas, nuestro dossier revela que si bien en los nuevos países miembros la formación profesional inicial y continua sufre innegablemente en muchos aspectos una serie de retrasos respecto a los antiguos países miembros, se manifiesta en ellos a cambio un interés por la enseñanza y la formación que se intensifica con rapidez. A muchos respectos estos países no están nada atrasados, sino al revés: pueden ayudar con su realidad y su experiencia a los países de la antigua UE-15. En su enorme mayoría, los nuevos países demuestran una evidente capacidad para mantener a su alumnado dentro de la formación inicial, evitar los abandonos prematuros y el fracaso escolar. La mayoría presenta además un alto índice de su población con un nivel de formación conducente a título que se corresponde al menos con el de la secundaria postobligatoria (véase la tipología de países candidatos conforme a la enseñanza y formación que propone Jean-Raymond Masson). La República Checa arroja en la encuesta PISA resultados superiores a muchos países de la "antigua Europa". Algunos de los nuevos países demuestran una buena capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías, como es el caso de Estonia. Con todo, en su conjunto revelan una serie de atrasos no despreciables en cuanto a la importancia y el prestigio de la formación profesional inicial, en formación de docentes y formación profesional continua, y en lo relativo a la escasa participación de agentes sociales en todo el proceso. Por último, y de manera muy general, las políticas activas de empleo se encuentran en ellos muy poco desarrolladas.

Pero esta conclusión no permite ni otorgar a los antiguos países de la UE-15 el papel de sabios consejeros ni tampoco sugerir que la situación de la formación profesional en los antiguos estados miembros sea óptima, aún cuando sea muy evidente la distancia entre ellos y los recién llegados. Además, esta distancia se reduce bastante si se tiene en cuenta el conjunto de la esfera educativa, y es lícito incluso preguntarse con Jean-Raymond Masson si algunos de los nuevos países miembros no van a lograr avanzar con mayor rapidez que otros -incluyendo a algunos países de la UE-15- hacia la sociedad del conocimiento, objetivo propuesto por la Unión desde la Cumbre de Lisboa, puesto que les resulta más sencillo reorganizar sus procesos de formación y cualificación, al haberse desprendido de aquellos lastres históricos y sociales que con frecuencia dan lugar a sistemas de formación profesional rígidos y difíciles de modernizar. Así y todo, este número especial de la Revista Europea no aspira a ser exhaustivo, ni a decir la última palabra sobre la formación profesional inicial y continua en los países recién ingresados y los países aún candidatos al ingreso en la Unión Europea. Contiene elementos para el análisis que merecerán un complemento en números posteriores de la Revista Europea "Formación Profesional", por medio de toda una serie de artículos aún en curso de evaluación por

el Consejo de Redacción. Ello genera además la oportunidad de plantear algunas cuestiones de formación profesional inicial y continua en los propios antiguos países UE-15. Damos por tanto la bienvenida a toda contribución inspirada en el análisis comparativo de las políticas de formación profesional en los países actualmente candidatos, los países miembros recién ingresados o los antiguos países UE-15, y presentamos el presente dossier como punto de arranque para futuras reflexiones sobre el tema.

Índice

Investigación

Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa 8
Jean-Raymond Masson
El texto analiza los sistemas educativos y formativos vigentes y las reformas actualmente en curso tanto en los países recién ingresados en la UE en mayo de 2004 como en los aún candidatos al ingreso. Muestra la relevancia de los resultados ya alcanzados y revela los desafíos que estos países habrán de afrontar si desean implantar estrategias de formación permanente.

Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada 25
Gerd Schienstock
Las empresas de los Estados Miembros y de los países candidatos a la integración en la UE están mostrándose lentas en adaptar su modelo empresarial y sus recursos humanos a la nueva lógica competitiva caracterizada por la formación y la innovación.

Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa 33
Věra Czesaná y Olga Kofroňová
Los checos aún creen menos importante la educación para tener éxito en la vida que otros paises más desarrollados.

Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP 43
Ivan Svetlik
El artículo analiza los motivos por los que los jóvenes se han apartado de la FP durante la transición en Eslovenia, y describe los intentos de reformarla y prestarle más atractivo.

La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia 52
Andris Kangro
El artículo describe diversas iniciativas políticas letonas en cuanto a formación de docentes, y muestra las ventajas del modelo integrado de formación de docentes frente al modelo consecutivo.

Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática 62
Pukelis Kestutis y Rimantas Laužackas
El artículo analiza y expone la cualificación pedagógica actual de los formadores en Lituania, y la estrategia usada para reformar la orientación y estructura de la formación de docentes de FP.

La reforma de la formación profesional en Polonia 75
Maria Wójcicka
Orientación de los cambios estructurales en la enseñanza secundaria y superior de Polonia

Lecturas

Selección de lecturas 84
Sección realizada por Anne Wanniart, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)

Jean-Raymond Masson
Especialista jefe, Fundación Europea de la Formación - FEF (Turín)

Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa:

evaluación de situaciones y estrategias para la formación permanente

El presente artículo describe el conjunto de reformas emprendidas y la situación de los sistemas educativos y formativos en los países de reciente ingreso y los países aún candidatos. En una primera sección, muestra la fuerte disparidad existente entre unos sistemas educativos cuantitativamente eficaces y unos mecanismos de formación de adultos deficientes. A continuación, analiza el contexto económico y la situación de empleo y paro, y señala que la lenta transformación de estructuras económicas obedientes al modelo "socialista" sigue frenando la adaptación de sistemas formativos. Las secciones tercera y cuarta exponen las etapas ya cumplidas por las políticas educativas y formativas desde 1990 y los desafíos que afrontan hoy, ante todo para aplicar estrategias que hagan de la formación permanente una realidad.

Introducción

El proyecto de Informe Intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre aplicación del programa de trabajo "Educación y formación 2010" abarca ya a los 25 países de la Europa recién ampliada el 1 de mayo de 2004 («*Educación y formación 2010*», 2004). En su preámbulo, indica que el compromiso adquirido por los nuevos países y su experiencia en cuestión de reformas constituyen de por sí *una contribución al progreso de la Unión Europea en su totalidad* ([1]). Por otro lado, tras evaluar las reformas emprendidas y los resultados obtenidos en comparación con los objetivos del programa, el Informe declara la necesidad de acelerar el ritmo de las reformas. El documento menciona asimismo las diferencias entre las situaciones de partida de unos y otros países, y la necesidad de que las reformas aún por realizar asuman las diferentes realidades y prioridades nacionales. Señala por último la importancia de lograr progresos que permitan a los nuevos países ingresados avanzar hacia el desarrollo de la economía y la sociedad del conocimiento, y pone de relieve que *su plena participación en el programa de trabajo es esencial y deben recibir apoyo para ello* ([2]).

Y, de hecho, es importante no olvidar la situación de la que proceden estos nuevos países miembros, hasta qué punto su economía y su sociedad se hallaban estrechamente encorsetadas por un sistema de economía centralizada hace menos de quince años, y las escasas alternativas que ofrecían sus vías educativas. Conviene también evocar las fuertes expectativas que sus sistemas educativos y formativos han debido satisfacer desde el comienzo de la transición, tanto en cuanto a formación inicial como continua, por parte de ciudadanos y empresas, de PYMEs en rápido desarrollo o de inversores extranjeros, mientras que los proveedores de fondos -ante todo, la Comisión Europea- prodigaban consejos y financiaciones y multiplicaban iniciativas. Simultáneamente, el rápido incremento del paro y el ascenso de la desigualdad han contribuido a generar nuevas necesidades en un contexto de imperativos económicos más graves.

Así pues, los países de reciente ingreso y los países aún candidatos se han transformado considerablemente desde la caída del telón de acero. Hoy en día se encuentran plenamente asociados a los procesos de cooperación europea implantados en los ámbitos educativo y formativo a raíz de los objetivos de Lisboa, que intentan convertir para 2010 a Europa en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo (*Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, 2000; Conclusiones del Consejo de Barcelona, 2002; Comunicación de la Comisión - «Educación y formación 2010»*, 2003). Así, los cambios en estos países surgen por efecto de dos dinámicas: la primera intenta -desde los primeros

([1]) Apartado 3 del Informe Intermedio conjunto/ versión de 12/02/2004.

([2]) Sección 1 del Informe Intermedio conjunto/ versión de 12/02/2004.

	Nivel bachill. ([3])	Fracaso escolar ([4])	Alumnos ciencias ([5])	Nivel lectura ([6])	Formación permanente ([7])	Gasto público en educ. ([8])	Gasto en ens. sup. / secun. ([9])	Empresas formadoras ([10])	Nivel formación sup. ([11])
UE-15	75,4	18,8	11,8	17,2	9,7	4,9	1,4		21,6
benchmark o referencia UE	85	10			12,5				
Chipre	86,9	14	13,1		7,9	5,6	1,4		26,8
Estonia	89,2	12,8	8,7		6,2	6,7		47	29,4
Hungría	87,2	12,3	4,6	22,7	6	4,5	2,4	24	14
Letonia	71,2	19,5	6,4	30,1	8,1	5,9	1,7	26	18,1
Lituania	83,5	14,3	4,9		4,5	5,8	1,5	21	
Malta	43		4,8		4,2	4,9	1,7		7
Polonia	91	7,6	5,5	23,2	5	5,1	1,7	26	11,7
Rep Chec.	93,4	5,4	14,6	17,5	5,4	4,4	1,7	61	11,6
Eslovaquia	94,6	5,6	7,7		4,8	4,2	2,6		10,7
Eslovenia	88,1	4,8	5		15,1	5,6		33	14,1
PI-10	90,1	8,4							
Bulgaria	75,6	21	4,8	40,3	1,4	4,4		17	21,3
Rumania	73,8	23,2	5,3	41,3	1,3	2,9	1,8	7	10
Turquía			10,4		1,1	3,5			
PCI-13			6,1			4,9			13,9

años del decenio de 1990- implantar la economía de mercado, fenómeno después profundizado por la estrategia de la ampliación, y la segunda corresponde al Consejo de Lisboa de 2000. Como resulta evidente, la primera aún no ha producido todos los efectos previstos, lo que justifica la preocupación del proyecto de Informe Intermedio por tomar en cuenta en las futuras reformas las diferencias existentes entre las situaciones de los distintos países.

Conviene por tanto preguntarse cual es la situación de estos países con respecto a los objetivos europeos de 2010 y en particular con respecto a los objetivos de desarrollo de la formación permanente ("educación permanente" y "aprendizaje permanente" en la terminología del Informe, ndt). Pero también conviene averiguar si los instrumentos de control y evaluación creados a escala europea permiten llevar a cabo un análisis lo suficientemente sólido de los progresos realizados y de las dificultades encontradas. Es también importante observar hasta qué punto dichas dificultades pueden perjudicar a la consecución de objetivos. Considerando que el diagnóstico de ventajas e inconvenientes de los sistemas educativos y formativos, así como el análisis de los resultados ya logrados, ponen de relieve una serie de déficit específicos y revelan puntos de bloqueo particulares asociados a fenómenos estructurales, resulta necesario plantearse posibles medidas correctoras y las prioridades específicas que deben tomarse en cuenta en el contexto de la estrategia europea de la formación permanente.

A estas cuestiones intenta responder el texto que sigue. En la sección inmediata, evalúa la situación de los sistemas educativos y formativos de los países de reciente ingreso y los países candidatos por comparación con los indicadores y cotas europeas de referencia elaborados en el contexto de la aplicación de los objetivos. A continuación, intenta detallar el análisis y considera para ello la situación y las principales transformaciones actualmente en curso en los ámbitos de la economía, el empleo y el mercado de trabajo, y describe después las principales reformas emprendidas a escala educativa y formativa desde los comienzos de la transición. Por último, sobre estos fundamentos nuestro estudio elabora un juicio sobre las estrategias en desarrollo y su necesaria adaptación.

Análisis de los países de reciente ingreso y países candidatos conforme a los cinco niveles europeos de referencia para sistemas educativos y formativos (benchmarks), los 29 indicadores, y otros baremos.

Como complemento al Informe Intermedio conjunto, la Comisión Europea ha publicado un documento de trabajo basado en un análisis detallado de logros de los países eu-

([3]) Este indicador recoge el porcentaje de jóvenes de 22 años que acabaron el segundo ciclo de estudios secundarios (el nivel de bachillerato en Francia) en 2002 (Documento de trabajo de la Comisión e Indicadores Estructurales Eurostat, mayo 2004)

([4]) El índice de fracaso escolar se mide como porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que únicamente tienen el nivel de primer ciclo de la enseñanza secundaria, y que en las últimas 4 semanas anteriores a la fecha de la encuesta en 2003 no han seguido una formación (Indicadores Estructurales Eurostat, mayo 2004)

([5]) Este indicador de nivel científico refleja el porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años matriculados en estudios superiores de ciencias en 2001 (Eurostat, Estadísticas sobre ciencia y técnica, 2003)

([6]) El nivel de lectura se cuantifica aquí como la proporción de jóvenes de 15 años que logra el nivel 1 de competencias lectoras en una escala de cinco niveles. La medición proviene de la encuesta PISA (Programa Internacional de Seguimiento de Alumnos) efectuada en 2000 por la OCDE. Hasta la fecha, de los países ingresados o candidatos sólo la República Checa, Hungría, Polonia y Letonia en 2000, además de recientemente Rumania y Bulgaria, han tomado parte en la encuesta.

ropeos conforme a las cotas o niveles europeos de referencia (*benchmarks*) y a veintinueve indicadores relativos a la educación y formación, calculados para un conjunto de 30 países: los países de la UE-15, los países ingresados y países candidatos -con excepción de Turquía-, más Islandia, Noruega y Liechtenstein (Documento de trabajo de la Comisión: Progresos alcanzados en relación a los objetivos comunes en educación y formación, 2004).

La tabla que sigue muestra algunos de los indicadores más significativos, extraídos de estos documentos y de los informes elaborados por la Fundación Europea de la Formación (Jean Raymond Masson, 2003; Jean-Raymond Masson, mayo 2004). El análisis subsiguiente se fundamenta en el conjunto de estos trabajos y en una serie de publicaciones Eurostat, particularmente sus Indicadores Estructurales. Los resultados se refieren a la media de los 15 países miembros de la UE antes del 1 de mayo de 2004 (UE-15), y a los niveles de referencia europeos (benchmarks UE). La tabla incluye también, cuando son conocidas, la media de los 10 países ingresados (PI -10) y la de éstos más los tres países candidatos al ingreso (PCI-13), que son Rumania, Bulgaria y Turquía.

Algunos logros esperanzadores en el ámbito educativo

Entre los indicadores más divergentes, hay quien resalta los rendimientos superiores en los países ingresados y candidatos al ingreso. Así, el índice de estudios secundarios acabados a los 22 años supera el 90 % en los países ingresados, mientras que sólo llega al 75,4 % dentro de la UE-15 (ésta ha fijado su nivel de referencia para 2010 en un 85 %); el índice de abandono de estudios ([12]), que con un 8,4 % entre países ingresados es muy inferior al 18,8 % de la UE-15, e incluso inferior al nivel de referencia europeo del 12,5 %; o la formación en idiomas extranjeros durante el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que hace a los alumnos de la mayoría de los países ingresados y candidatos al ingreso aprender dos idiomas, frente a la media de uno y medio en la UE-15.

Por otro lado, algunos indicadores presentan grandes variaciones dentro del grupo de propios países ingresados y candidatos, aunque la media de conjunto resulte similar a la de la UE-15: en particular, el gasto público en educación -medido como porcentaje del PIB- es bastante más elevado que la media UE-15 en Chipre y los países bálticos, y por el contrario muy inferior a dicha media en el caso de Rumania, Bulgaria, la República Checa y Eslovaquia; lo mismo sucede con el gasto privado en educación, cuya máxima cota en toda Europa corresponde a Chipre con un 1,2 % del PIB, y que es también muy alto en Letonia (0,8 %), mientras que en los restantes países resulta inferior al nivel medio de la UE-15 del 0,6 %, siendo particularmente bajo en Rumania y Eslovaquia. Lo mismo sucede con los índices de escolarización entre 15 y 24 años, que sitúan a Polonia, los países bálticos y Eslovenia por encima de la media UE-15, mientras que los restantes países ingresados y candidatos arrojan resultados muy inferiores.

Déficit importantes en varios de los 29 indicadores, ante todo en competencias clave y formación de adultos

En el otro extremo, son numerosos los indicadores que reflejan rendimientos sensiblemente inferiores en los países ingresados y los candidatos con respecto a la UE-15. Por ejemplo, el nivel de lectura entre jóvenes de 15 años en los países recién ingresados, si se exceptúa a la República Checa, es claramente inferior al de la UE-15 y al nivel de referencia europeo; y la proporción de estudiantes inscritos en estudios de matemáticas, ciencia y tecnología resulta menor aún, sobre todo en lo que respecta a mujeres jóvenes.

Medido en euros SPA ([13]), el gasto educativo por alumno supone en el conjunto de los países de reciente ingreso y los países candidatos cerca del 40 % del gasto de los países de la UE-15 para la enseñanza superior, una tercera parte para la secundaria y menos de la mitad para la primaria ([14]). Referidos al PIB respectivo por habitante, los gastos por alumno se equilibran. Pero si observamos la relación entre gasto para la enseñanza superior y gasto para la enseñanza secundaria, mientras que el primero es superior al segundo en un 37 % dentro de la Unión Europea, la proporción se incrementa en todos los países nuevos y candidatos. Ello equivale a decir que los países mayores (República Checa, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Hungría), con un gasto público educativo netamente inferior a la media europea, han desatendido claramente su en-

([7]) El indicador de participación en la formación permanente consiste en el índice de participación en actividades formativas en las últimas 4 semanas anteriores a la encuesta (Encuesta de Población Activa de Eurostat), datos de 2003, Indicadores Estructurales Eurostat, mayo 2004.

([8]) El gasto público en educación se ha medido como porcentaje del PIB en 2000.(Documento de trabajo de la Comisión - Eurostat 2000)

([9]) Este indicador mide la importancia otorgada a la enseñanza superior con relación a la enseñanza secundaria dentro del gasto público, dividiendo el gasto unitario por alumno de la enseñanza superior por el gasto unitario por alumno de la enseñanza secundaria en 2000. Datos extraídos del Documento de trabajo de la Comisión - Eurostat 2000)

([10]) El índice mide la proporción de empresas que llevan a cabo actividades formativas para sus empleados entre las empresas de más de 10 trabajadores. Encuesta de la Formación Continua 2, Eurostat 2000-2001

([11]) Este indicador mide el porcentaje de personas de 25 a 64 años con nivel de la enseñanza superior (Informe FEF, Encuesta de Población Activa Eurostat 2001)

([12]) Medido como porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años con titulación inferior al término del segundo ciclo de la enseñanza secundaria y que no siguen ninguna actividad formativa.

([13]) Estándar de poder adquisitivo

([14]) Tan sólo Chipre produce niveles de gasto comparables a la media UE-15

señanza secundaria, y en mayor grado aún su enseñanza técnica y profesional, que en estos países supone una fracción mayoritaria de los centros de secundaria.

La participación en actividades formativas de personas entre 25 y 64 años también revela claras diferencias tanto dentro de los países ingresados y candidatos como con respecto a la UE-15: con un índice medio del 4,9 %, estos países están alejados de la media UE-15 del 9,7 %, y más aún del nivel de referencia europeo del 12,5 %; y la diferencia es aún mayor si se considera la población de referencia menos cualificada: la participación supone un 0,7 % entre la categoría de los menos cualificados ([15]), frente al 2,3 % en la UE-15.

El gasto de las empresas en la formación de sus trabajadores, medido como porcentaje de la masa salarial, es mucho menor en los países ingresados, y tan sólo la República Checa con un 1,9 y Estonia con un 1,8 consiguen aproximarse algo a la media UE-15 del 2,3. En consecuencia, la cifra media de horas dedicadas a la formación de las horas trabajadas en la empresa es considerablemente menor en los países ingresados y candidatos: un 4 por 1000 frente al 7 por 1000 en la UE-15. Y un examen detenido de los resultados de esta encuesta ([16]) nos revela grandes desigualdades en el acceso a la formación, muy por encima de las que se observan en la UE-15. Así, las empresas formadoras suelen contarse entre las de tamaño grande y no pequeño, y en los sectores bancario y financiero antes que en los de manufacturas o servicios públicos.

Revelaciones de otros indicadores

Curiosamente ausentes de la lista de 29 indicadores para el seguimiento de los objetivos 2010 en educación y formación, algunas encuestas y observaciones estadísticas permiten una evaluación más fina de la situación de los países candidatos e ingresados. Aunque en su conjunto dichos resultados confirmen el análisis anterior, permiten con todo despejar mejor los problemas y poner más de relieve las dinámicas actuantes en los sistemas educativos, y la flagrante carencia de recursos para la formación del mercado de trabajo.

Según la encuesta PISA ([17]), los resultados en cultura matemática y cultura científica son mejores que los relativos a lectura. Así y todo, si exceptuamos la República Checa y Hungría en el caso de la cultura científica, los resultados son de segundo orden dentro de la tabla, y generan los últimos puestos en los casos de Rumania, Bulgaria y Letonia.

La encuesta TIMSS ([18]) estudia rendimientos en ciencias y matemáticas. A diferencia del estudio PISA, que intenta averiguar la capacidad de aprovechar los conocimientos acumulados, la TIMSS informa exclusivamente sobre conocimientos académicos. Algunos países candidatos obtienen resultados halagadores: por ejemplo, Hungría, la República Checa, Eslovaquia y Eslovenia pasan a formar parte del primer grupo de países europeos estudiados, con Hungría a la cabeza en lo relativo a ciencias ([19]). Además, la comparación entre 1995 y 1999 revela los mejores índices de avance entre todos los países de la OCDE en los casos de Letonia, Lituania y Hungría.

Asimismo, los resultados de la encuesta PIRLS ([20]) sobre nivel de lectura entre niños de 10 años son esperanzadores: de los diez países candidatos analizados, 8 se sitúan por encima de la media internacional, y Bulgaria, Letonia, Lituania, Hungría y la República Checa ocupan los primeros puestos de la lista.

Según un reciente estudio de Eurostat sobre la enseñanza superior (Strack, 2003), las estadísticas del año 2001 arrojan un índice de participación de jóvenes de 20 a 29 años en estudios superiores del 25,5 % para los países ingresados y candidatos al ingreso, casi idéntico al de la Unión Europea (26 %). A la vez, la cifra anual de nuevos titulados universitarios en los antiguos países candidatos supera ya claramente a la promoción de titulados en la Unión Europea: 55,3 por 1000 habitantes entre 20 y 29 años en estos países en 2001, frente a 40,4 en la UE, Con todo, la distribución de alumnos por materias de enseñanza es muy diferente: así, la proporción de alumnos matriculados en ciencias supone cerca de la mitad del índice observado en la Unión Europea: 6,1 % de los jóvenes entre 20 y 29 años, frente al 11,8 % en la UE. Entre los nuevos países, tan sólo la República Checa y Chipre arrojan índices superiores a la media europea, mientras que Hungría, Malta, Eslovenia y Lituania se sitúan en un 5 % o menos. La formación continua para docentes está mucho menos desarrollada en estos países que en la UE. El

([15]) Personas con un nivel de cualificación inferior al que se obtiene al término del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (CINE 0 a 2).

([16]) Se trata de la Primera Encuesta sobre Formación Continua en los Países candidatos, efectuada por Eurostat en 1999 paralelamente a la Segunda Encuesta sobre Formación Continua en los Países de la UE (CVTS2) / Resultados publicados en 2002

([17]) Véase la nota nº9

([18]) Third International Mathematics and Science Study, realizado en 1995 y 1999 entre alumnos de 8º año de estudio. La encuesta abarcaba todos los países candidatos con excepción de Polonia, Malta y Estonia.

([19]) En el otro polo, Turquía, Rumania y Chipre ocupan las últimas posiciones.

([20]) PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) International Report, elaborado por la l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en 2003 a partir de una encuesta efectuada durante 2001 en 35 países.

nivel de cualificación de la población adulta es deficitario en comparación con la Unión Europea, sobre todo en términos cuantitativos, como proporción de quienes poseen una cualificación superior, pero también y más que nada en términos cualitativos de conjunto. Según las últimas estadísticas de Eurostat, los nuevos países se sitúan al nivel de los países de la cohesión en lo referente a la participación en la formación continua, claramente inferior a la media europea, con Rumania y Bulgaria al nivel de Grecia -cerca del 1,5 %-, y Malta, Polonia y la República Checa al nivel de España -del 5 % al 6 %-; Letonia y Chipre con su 8 % y Eslovenia con su 15 % se desmarcan del grupo. La situación es también muy problemática y diversa en lo que respecta a la formación de trabajadores por iniciativa de la empresa. Y el problema más grave consiste en el subdesarrollo de las actividades formativas para el mercado de trabajo, principalmente en favor de los parados, en la mayoría de estos países. ([21])

Primeras conclusiones

En resumen, si tomamos en cuenta los cinco benchmarks o niveles europeos de referencia para 2010, se observa que los nuevos países de reciente ingreso ([22]) arrojan paradójicamente mejores resultados que los países de la UE-15 e incluso que los niveles de referencia de la estrategia de Lisboa para los índices primero (porcentaje de abandonos prematuros del sistema educativo) y tercero (aprobados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria), y a la inversa para los otros tres (porcentaje de titulados en matemáticas, ciencia y tecnología; nivel de comprensión en lectura; participación de la población adulta en actividades formativas)

Pero si consideramos el conjunto de indicadores disponibles, resulta posible extraer una primera serie de conclusiones sobre los países recién ingresados y los candidatos al ingreso:

❑ Se aprecian diferencias considerables entre unos países y otros; en particular, Rumania y Bulgaria muestran una situación generalmente peor que la de los países recién ingresados y los quince de la Unión previa.

❑ Los sistemas educativos de los países recién ingresados son cuantitativamente eficaces y pueden garantizar la escolarización de la mayoría y prevenir el fracaso escolar, pero se basan sobre todo en una enseñanza académica y están aún insuficientemente preparados para la economía y la sociedad del conocimiento en cuanto a formación en competencias clave, si bien se observan dinámicas positivas en aquellos países que más invierten en educación.

❑ Los sistemas de la enseñanza superior se han desarrollado muy rápidamente pero aún no dan la prioridad suficiente a las matemáticas, ciencias y tecnología.

❑ Las inversiones educativas son globalmente insuficientes en la mayoría de los países y se destinan prioritariamente a la enseñanza superior, en detrimento de la secundaria y en particular de la formación técnica y profesional y la formación de docentes.

❑ Los sistemas de formación continua están poco desarrollados, y presentan serias divergencias en función del tamaño de la empresa, el sector de actividad o el nivel de cualificación de las personas; por tanto, no están bien preparados para contrarrestar el déficit de cualificación de la población en conjunto.

❑ Se observa un déficit particularmente grave de actividades formativas para el mercado de trabajo (formación de parados).

❑ La inversión en formación por parte de las empresas es insuficiente.

❑ En conjunto, existe un desequilibrio muy marcado entre los sistemas educativos y los sistemas de formación de adultos.

Ampliar y afinar la visión

Para comprender mejor el significado de esta paradoja entre los buenos rendimientos antes señalados en el ámbito educativo y los malos índices de formación de adultos, es conveniente avanzar algo más en el análisis, ampliando y al mismo tiempo afinando la visión general sobre estos países. Son ocasión para ello los trabajos de la Fundación Europea de la Formación, ya mencionados. De hecho, los informes de la Fundación se basan en un análisis de las transformaciones ocurridas desde la caída del telón de acero; resitúan la cooperación europea con los países candidatos ante el trasfondo de la evolución sucedida desde el decenio de 1990 hasta el ingreso de los diez

([21]) Con grandes diferencias entre países: Eslovenia ya ha rebasado el benchmark europeo de un 20% de parados objeto de actividades formativas por año, y Malta se aproxima a él, mientras Estonia y Hungría rondan la mitad y la República Checa y Polonia se hallan bastante retrasadas. Si se consideran los casos de los recién ingresados en cuanto a actividades formativas para parados como porcentaje de la población activa, vemos que Hungría supera a Alemania a pesar de que su índice de paro sea superior, pero la República Checa y sobre todo Polonia arrojan resultados muy inferiores, comparando en particular con aquellos países de la Unión que sufren indices de paro equivalentes.

([22]) Es necesario distinguir aquí entre países de reciente ingreso y países aún candidatos: Rumania y Bulgaria presentan resultados claramente inferiores en ambos índices.

La tabla siguiente contiene algunos datos que nuestro texto interpretará a continuación.

	Creci. 2002 ([23])	Gasto I+D ([24])	Emp. ([25])	Emp. Agr. ([26])	Emp. ind. ([27])	Emp. ser. ([28])	Emp. edad ([29])	Paro ([30])	Paro juv. ([31])	Produc. poblac. activa ([32])
UE–15	1,1	1,98	64,3	4,1	25	71	40,1	8,0	15,1	100
benchmark o referencia UE			70				50			
Chipre	2,2	0,26	68,6	4,9	24	71,1	49,2	4,4	9,7	79,6
Estonia	5,8	0,78	62	6,9	31,2	62	51,6	10,1	17,7	43,4
Hungría	3,3	0,95	56,6	6,2	34,1	59,7	26,6	5,8	11,9	64,2
Letonia	6,1	0,44	60,4	15,1	25,3	59,6	41,7	10,5	24,6	38,7
Lituania	5,9	0,69	59,9	16,5	27,2	56,3	41,6	12,7	21,4	43,6
Malta	1		54,6 ([33])	1,5	28,4	70		7,7	5,9 ([34])	90,1
Polonia	1,3	0,68	51,5	19,3	33,8	52	50,9	19,3	41,7	50,3
Rep Chec.	2	1,30	65,5	4,9	40,5	54,6	40,8	7,6	16,9	54,7
Eslovaquia	3,4	0,64	56,8	6,4	33,9	59,6	22,8	17,2	37,3	57,6
Eslovenia	3,2	1,57	63,4	9,5	38	52,4	24,5	6,6	15,3	69,5
Media PI		0,83								53,6
Bulgaria	4,8	0,47	50,6	9,7	32,7	57,6	27	13,8	35,5	32,3
Rumania	4,9	0,39	57,6	35,2	30,7	34,1	37,3	6,5	18,5	34,4
Turquía	7,8	0,64 ([35])						9,0		35,8

nuevos países miembros; analizan los cambios producidos en los ámbitos educativo y formativo y en el ámbito de las oficinas de empleo; enumeran las reformas emprendidas y estudian sus dificultades de aplicación, y revelan en particular las cuestiones relativas al gobierno de los sistemas y su financiación.

La transformación del panorama económico ([36])

La economía de los países recién ingresados y los aún candidatos al ingreso reposa en la actualidad sobre un tejido de microempresas más vital y de tamaño menor que en la Unión Europea. La pequeña ola de privatizaciones a comienzos del decenio de 1990 y la llegada de la inversión extranjera -principalmente europea-, aun con grandes desigualdades entre los países, han contribuido al desarrollo acelerado de los servicios y al rápido surgimiento de un denso tejido de PYMEs. En 1999, las microempresas (menos de 10 trabajadores) sumaban el 95,4 % del conjunto de empresas en los países candidatos, frente al 93,1 % en la UE ([37]), generaban el 40,2 % del empleo total frente al 34,2 %, y el tamaño medio de una empresa era en estos países de 5 trabajadores, frente a 6 en la UE (Observatorio de PYMEs en Europa, 2002). No obstante, los nuevos países no poseen aún el tipo de sector de servicios avanzados habitual en la UE. Y son muy pocas las PYMEs implicadas seriamente en actividades de fabricación que requieran inversiones de capital innovadoras y nuevas tecnologías. Las escasas PYMEs que trabajan en actividades de fabricación son mucho menores y menos experimentadas que las de la UE.

Por otra parte, no todo ha transcurrido velozmente, y en particular la gran privatización y aún más las reestructuraciones industriales han sido mucho más lentas y aún están lejos de darse por concluidas. En algunos sectores muy vinculados al COMECON, como la industria armamentística, se han producido cierres o desmantelamientos de grandes empresas desde los inicios o mediado el decenio de 1990. Con todo, muchas de ellas han seguido disfrutando de medidas protectoras. La reestructuración de la siderurgia polaca sólo dio sus primeros pasos a partir de 2000, y el programa de reestructuración y privatización de los grandes grupos de la industria pesada rumana apenas ha comenzado en 2002. Por añadidura, las medidas adoptadas a comienzos del decenio de 1990 sobre la privatización de terrenos agrícolas han creado en la mayoría de los casos un conjunto de pequeñas propiedades de tamaño insuficiente para emprender la necesaria modernización.

([23]) Índice de crecimiento del PIB en porcentaje/ Informe sobre el Empleo 2003

([24]) Gasto total (público y privado) en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB en 2001/ Eurostat, mayo de 2004

([25]) Índice de empleo en 2002: Informe sobre el Empleo 2003

([26]) Índice de empleo en la agricultura; datos de 2002 excepto para Bulgaria, Chipre, República Checa, Letonia, Lituania (datos de 2001) y Malta, (datos de 2000)/ Informe sobre el Empleo 2003

([27]) Índice de empleo en la industria; veánse los comentarios de la nota 47

([28]) Índice de empleo en los servicios; veánse los comentarios de las notas 47 y 48

([29]) Índice de empleo para personas de 55 a 64 años en 2002/ Informe sobre el Empleo 2003

([30]) Índice de paro en 2003/ Indicadores Estructurales, Eurostat , mayo de 2004

([31]) Índice de paro entre jóvenes de 15 a 24 años/ Informe sobre el Empleo 2003

([32]) Productividad de la población activa, por persona ocupada: PIB en Unidades estándar de Poder Adquisitivo por persona ocupada, en comparación con el baremo UE-15=100 en 2003/ Indicadores Estructurales, mayo 2004

([33]) Dato de 2002

En lo relativo al crecimiento económico, tras una caída brutal durante los primeros años de la "transición" en la mayoría de países, repuntó en general tras 1990, para sufrir a continuación una nueva reducción o incluso una recaída en la segunda mitad del mismo decenio, si exceptuamos de ello a Chipre, Malta, Hungría, Eslovenia y Polonia, donde la crisis económica sólo hizo sentir sus efectos sobre el crecimiento a partir de 2001. A partir de 2000, y a pesar de una cierta reducción ([38]), el crecimiento se mantiene alto en la mayoría de estos países, por encima del 4 % para 8 países en 2000, 5 países en 2001 y 6 países en 2002 ([39]). Mientras que cinco países de trece ofrecían un crecimiento económico superior al de la UE en 1999, esta cifra ascendía a diez en 2000 y 2001, y a doce en 2002.

Según un estudio sobre la situación de la economía en los antiguos países candidatos (Boillot, 2003), el atractivo de estos países para la inversión extranjera directa (IED) se ha incrementado considerablemente durante todo el decenio de 1990, y continúa haciéndolo sin cesar. Según el autor, el atractivo para las inversiones radica no tanto en el nivel salarial de estos países, sino más bien en su capital humano. En el conjunto de estos países, es Polonia quien más inversión capta, seguida por la República Checa y por Hungría. Por otro lado, el atractivo a escala mundial de los nuevos países aumenta de año en año ([40]).

Esta IED puede además potencialmente inducir un aumento en la productividad y contribuir a mejorar las cualificaciones y a desarrollar la formación profesional. Pero ello presupone una política activa de seguimiento y difusión en todos los sectores económicos, en cuyo defecto las mejoras permanecerán aisladas y ayudarán a intensificar las desigualdades (Fragoulis, Masson, Klenha, 2004). Ya en la actualidad, estas desigualdades en la productividad son muy importantes entre regiones, sectores e incluso -dentro de algunos sectores- entre las empresas que han recibido IED y las restantes. También son muy grandes entre los diversos países, cuya productividad sigue siendo en todos los casos inferior a la media europea. En su conjunto, estas desigualdades en el desarrollo económico contribuyen a mantener o agravar las disparidades entre países en cuanto al acceso al empleo o la formación, y los fenómenos de exclusión.

El examen del gasto en investigación y desarrollo completará este breve panorama de la economía: mientras que la Unión Europea gastó en I+D en 2001 un 1,98 % de su PIB, los 10 países ingresados invirtieron por término medio un 0,83 %, y sólo la República Checa con un 1,30 % y Eslovenia con un 1,57 % se situaron por encima del 1 %. De otro lado, en la UE el 56 % de esta financiación proviene de las empresas, frente al 41 % en los nuevos países, donde los fondos para la investigación proceden mayoritariamente del Estado.

Dificultades en los ámbitos del empleo y el mercado de trabajo

El crecimiento observado no ha sido durante mucho tiempo generador de empleos. Por el contrario, el empleo ha disminuido fuertemente en la mayoría de estos países desde mediado el decenio de 1990. Los efectos conjugados del crecimiento económico mantenido, el descenso demográfico y la aplicación de políticas de empleo basadas fundamentalmente en programas de prejubilación y subvenciones al empleo parecen haber detenido esta tendencia a la baja desde 2000/2001, y el examen de la situación revela una estabilización o incluso una mejora en algunos países, con la notable excepción de Polonia y Rumania. Con todo, los índices de empleo en 2002 seguían siendo inferiores a los de 1998, e inferiores al índice medio de la UE (64 %), excepto en los casos de Chipre y la República Checa, y están muy lejos del nivel de referencia europeo para 2010 (70 %) esta ligera mejora a partir de 2000 ha beneficiado particularmente a la población de más edad. En contrapartida, el índice de empleo juvenil sigue siendo problemáticamente bajo, muy por debajo de la media europea, y con tendencia a disminuir aún más en casi todos los países.

La distribución del empleo entre sectores ha cambiado rápidamente, pero el cambio parece haberse desacelerado desde hace algunos años. La reducción del empleo en el sector agrario continúa, si bien a un ritmo mucho menor del observado hasta el año 2000. Así y todo, este sector sigue generando empleos muy por encima del nivel europeo en Eslovenia, los países bálticos, Polonia y sobre todo en Rumania, país donde ascendía a un 40 % en 2002 y donde constituye una salida para las víctimas de reestructuraciones industriales ([41]). Tras un descenso agudo, el empleo industrial está

([34]) Dato de 2000

([35]) Dato de 2000

([36]) Chipre y Malta no pueden considerarse países en transición entre dos sistemas económicos distintos, como tampoco Turquía. Por lo tanto, la mayor parte de las siguientes reflexiones afecta mayormente a los 10 países de la Europa Central y del Este.

([37]) Lo que equivale a decir que en los antiguos países candidatos hay un tercio menos de empresas con más de 10 trabajadores que en la UE-15.

([38]) A excepción de Lituania, Rumania y Eslovaquia. La reducción es particularmente clara en los casos de Chipre (5.2 en 2000, 4.1 en 2001 y 2.2 en 2002), República Checa (3.3, 3.1, 2), Hungría (5.2, 3.8, 3.3), Polonia (4, 1, 1.3) y Eslovenia (4.6, 2.9, 3.2)

([39]) Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Rumania y Turquía.

([40]) Según este estudio, « pueden distinguirse cuatro grupos:

- Dos economías, Hungría y Eslovenia, en fase de convergencia hacia niveles de IED similares a los de España o Portugal. El desafío para estos dos países consiste en definir si se mantendrán como están o si asumirán la trayectoria de pequeñas economías muy especializadas, del tipo de Suecia o Finlandia.
- Otras dos economías muy atractivas y dinámicas, la República Checa y Estonia, que han captado en el último periodo dos veces más IED que su peso económico a escala mundial. Malta también puede incluirse en este proceso de rápida recuperación. Puede deducirse que los flujos de IED hacia estos países debieran poder aumentar aún significativamente en años futuros.
- Un grupo compuesto por Polonia, Bulgaria, Letonia y Lituania, que se sitúa en torno al término medio de esta zona, por debajo de su peso económico a escala mundial. Puede calificárseles de países de alto potencial a corto plazo, si estas economías continúan mejorando sus condiciones de apertura.
- Un último grupo de dos países con situación inferior a su potencial normal, y diversas trayectorias: uno en fase de despegue (Eslovaquia), y otro aún por debajo de su potencial de recuperación (Rumania).»

actualmente muy estabilizado desde 1999/2000 en la práctica totalidad de los países, en casi todos por encima de la media europea del 25 %, y particularmente en Hungría, Eslovaquia, Eslovenia y la República Checa, donde llega a superar el 35 %. Por otro lado, el empleo en los servicios, tras un aumento muy rápido en los primeros años de la transición, tan sólo progresa débilmente y se sitúa muy por debajo de la importancia que este sector tiene en la UE -con excepción de Chipre-, y a mayor distancia aún de los objetivos europeos para 2010. Todos estos datos revelan un déficit considerable en cuanto a movilidad de trabajadores, así como la incapacidad de los sistemas educativos y formativos para responder a las necesidades del mercado de trabajo. Por otro lado, el análisis comparado de las condiciones de trabajo muestra que, por término medio, los nuevos países están sometidos a jornadas laborales más largas, trabajos más penosos y tipos de organización más tailoristas que el resto de la Unión Europea (Fundación Europea para la Mejora en las Condiciones de Vida y de Trabajo, 2002).

La situación del paro es aún muy preocupante en la mayoría de estos países, si bien las últimas estadísticas indican una ligera mejora: continúa disminuyendo en Chipre, Hungría, Letonia y Eslovenia, desde 2000/2001 ha comenzado a descender en Bulgaria, la República Checa, Estonia, Lituania y Eslovaquia, e incluso ha comenzado a reducirse desde 2002 en Polonia, Rumania y Turquía. Con todo, sigue presentando índices muy altos en Polonia y Eslovaquia, y se sitúa por encima de la media europea para siete países de trece. La mejora beneficia sobre todo a personas en paro de larga duración, y en menor grado a los más jóvenes, con un paro situado por encima de la media europea, salvo en los casos de Chipre y Hungría. Por el contrario, aumenta claramente desde 2000 en Rumania, Polonia y Letonia.

Como revela el documento de Eurostat antes citado (Strack, 2003), la realización de estudios superiores reduce significativamente el riesgo de paro, particularmente en los antiguos países candidatos. Mientras que los índices de paro para los titulados de la enseñanza superior resultan similares entre países UE y países candidatos, para niveles educativos inferiores las tasas de paro en los antiguos países candidatos doblan las de la UE. En 2001, analizando el diferencial de índices de paro entre los poseedores de una cualificación media ([42]) y los de mayor cualificación ([43]) para edades de 15 a 39 años, éste suponía un 50 % en la UE, pero un 80 % en Rumania y Estonia, un 120 % en Bulgaria, República Checa, Lituania y Eslovenia, un 160 % en Polonia, un 190 % en Eslovaquia y un 340 % en Hungría.

Desde los comienzos de la transición, las políticas de empleo han intentado básicamente limitar el incremento del paro adoptando medidas proteccionistas frente a las empresas más grandes, y mediante programas de prejubilación. Y han tendido asimismo a tratar el problema del paro por medio de sistemas generales de subsidios, mientras que a la vez se creaban servicios públicos de empleo destinados principalmente a recaudar cotizaciones de paro y a distribuir subsidios. Paralelamente surgían -sobre todo en las capitales- múltiples oficinas privadas encargadas más que nada de contratar mandos intermedios locales al servicio de la inversión extranjera, y de formar a directivos.

Estas políticas generosas hasta el comienzo del decenio de 1990 sufrieron un cambio brutal cuando la mayoría de estos países se encontró confrontada al paro de masas en la segunda mitad del decenio: los sistemas de subsidio de desempleo se volvieron menos permisivos, y los servicios públicos de empleo tuvieron que asumir múltiples nuevas tareas de asesoramiento e intervención ante ciudadanos y empresas, para lo que carecían de personal, de formación y de dotaciones. Sus recursos eran además limitados, mientras el paro continuaba aumentando. En su conjunto, puede afirmarse que las medidas activas de empleo siguen infradotadas y se destinan principalmente a subvencionar el empleo, en particular por medio de la creación directa de empleo público al servicio de las colectividades locales. De esta manera, la parte dedicada a medidas activas de formación para parados es muy escasa en la práctica totalidad de estos países ([44]). Por otro lado, tan sólo Hungría consigue dar a una parte de estas medidas formativas un carácter preventivo.

Raíces económicas de las dificultades para los sistemas educativos y formativos

Al final de este recorrido por la situación de la economía y el empleo, resulta claro que es mucho lo que falta aún por hacer hasta dar por acabada la transición. Incluso cum-

([41]) Es particularmente sintomática el alza en el empleo agrario observada en Rumania, del 40% en 1997 al 45% en 2000, mientras que en el mismo periodo el empleo industrial pasaba del 30% al 26%. Una evolución comparable, si bien a escala menor, se registra desde hace tres años en Polonia.

([42]) Nivel CINE 3 correspondiente al término de los estudios secundarios

([43]) Nivel de la enseñanza superior

([44]) La financiación es claramente inferior que la de los países UE, para un paro análogo o inferior en éstos. Así, Hungría y Eslovenia gastan en formación para el empleo -expresada como porcentaje del PIB- dos veces menos que Portugal, Lituania y Estonia cinco veces menos que Grecia, Eslovaquia y Polonia menos de diez veces que España, y la República Checa de quince a veinte veces menos que Francia o Alemania. Cifrándolo individualmente, el gasto por persona en paro va de 1 en Polonia y Eslovaquia a 3 en Estonia, 5 en Lituania y en la República Checa, 15 en Malta, 23 en Eslovenia y 25 en Hungría, frente a 26 en España, 38 en Grecia y 73 en Portugal.

pliendo los criterios de la Unión Europea sobre economía de mercado y fundamentos institucionales, podemos afirmar que al menos para los diez países de reciente ingreso las economías de la mayoría son aún considerablemente deficientes en comparación con las de los países miembros de la UE-15, tanto desde el punto de vista de la competitividad como desde el de la cohesión económica y social. Han tenido lugar transformaciones considerables, pero a pesar de todo el tejido de pequeñas empresas es aún muy frágil e incapaz de contribuir decisivamente a los objetivos de innovación e investigación asumidos por la estrategia de Lisboa, a la par que la lentitud y los problemas de las reestructuraciones industriales y agrarias perjudican al equilibrio interregional y a la cohesión social.

Los objetivos de Lisboa en cuanto a empleo, paro e I+D parecen aún más alejados de la realidad que los asumidos sobre educación. Reaparecen aquí, y se entienden mejor, las conclusiones ya mencionadas sobre discrepancia entre la educación y la formación de adultos. Se aprecia perfectamente la manera en que las dificultades y los éxitos observados en los ámbitos educativo y formativo se encuentran enraizadas en fenómenos estructurales. Y a su vez, se comprende más fácilmente que estas deficiencias lastren fuertemente el desarrollo económico y la cohesión social. No pueden negarse las insuficiencias tanto por parte de las empresas como de los servicios de empleo para garantizar las medidas de formación y recualificación necesarias. Pero además, se observan graves desajustes entre las cualificaciones medias generadas por el sistema educativo y las necesidades que manifiesta el mercado de trabajo. Los índices de paro juvenil, en particular para quienes no poseen una cualificación superior, justo cuando el rápido incremento en el acceso a la enseñanza superior y el descenso demográfico agotan las salidas del sistema escolar a este nivel, son sumamente preocupantes en la mayoría de estos países.

La creación de empleo en los servicios y la industria emergente ha beneficiado sobre todo a los poseedores de cualificaciones superiores, particularmente al importante flujo de jóvenes titulados de la enseñanza superior en los ámbitos de gestión, turismo, informática e idiomas. Pero estos nuevos empleos pueden topar pronto con su techo si la enseñanza secundaria y la superior no logran desarrollar mejor las cualificaciones medias y superiores de tipo científico y tecnológico que la inversión (nacional o extranjera) precisa actualmente para mejorar su competitividad y preparar la economía del conocimiento.

Simultáneamente, se aprecia hasta qué punto la tradición del antiguo sistema económico -integrar orgánicamente la formación profesional y la economía- continúa afectando al sistema educativo. No son sorprendentes las dificultades de algunos centros escolares profesionales para evolucionar, dada su vecindad inmediata con mastodontes industriales a los que proporcionaban cada año promociones completas de la mano de obra requerida, si se considera además que la limitación del presupuesto público les impedía emprender la necesaria modernización. Como señala el informe de la Fundación (Masson, 2003), esta situación perduró largo tiempo en numerosos centros, antes de cambiar brutalmente con la aceleración de las reestructuraciones industriales, que frenaría en seco la incorporación de jóvenes al empleo al nivel de enseñanza secundaria técnica o profesional. En el otro polo, los centros formativos próximos a empresas que han logrado captar una IED han podido modernizarse gracias a los efectos inducidos por dicha inversión.

Hoy en día, la desaceleración del crecimiento y el menor aumento del empleo en el sector servicios se interpretan como un llamamiento a los sistemas de enseñanza y formación profesional para que intensifiquen su transformación y pasen a cumplir una función mucho más activa, incluso voluntarista, de impulso al capital humano en todos sus componentes, desarrollando en particular competencias para la empresa y el mercado de trabajo.

Las políticas de enseñanza y formación

Construcción por etapas del marco legislativo

La dinámica de los cambios se apoyaba inicialmente en diversas fuerzas impulsoras:

- la voluntad de los gobiernos de adaptar los sistemas económicos y sociales a los imperativos de la economía de mercado y del Estado de derecho, y de preparar con la mayor rapidez la integración europea;

❑ un enorme anhelo de educación en grandes categorías de la población, liberadas por el derrumbamiento del sistema precedente, que no recompensaba los esfuerzos educativos ni con promoción social ni con mejor remuneración, y que se orientó lógicamente a las vías de enseñanza general y sobre todo de enseñanza superior;

❑ el apoyo europeo, recibido principalmente por medio del programa Phare, centrado hasta 1998 en la demanda interna de los países anterior a las prioridades de la integración.

En general, las reformas se produjeron en tres etapas sucesivas, jalonadas principalmente por actos legislativos, y con ritmos distintos en cada país. En una primera fase, se concedió prioridad a la "desideologización" de contenidos, a la autonomía de las universidades y a la ampliación de la libertad de enseñanza al sector privado y a la iglesia. Exceptuando por supuesto los casos de Chipre y Malta -y también los de Hungría y Eslovenia, cuyas reformas económicas comenzaron en el decenio de 1980 e incluyeron una serie de iniciativas en el ámbito formativo-, los nuevos dirigentes de los países de la Europa Central y del Este no tenían tanto ideas claras sobre las reformas convenientes en el sector de la formación como sobre la necesidad de desarrollar decididamente la enseñanza superior. No obstante, en el caso de la formación profesional se vieron obligados a afrontar la ruptura de los lazos orgánicos (sobre todo, la financiación) entre escuelas y empresas. De hecho, la enseñanza profesional pasó a ser en mayor grado escolar y teórica (Nielsen, 2003).

La segunda etapa, que va desde 1993 en Hungría hasta 2001 en Polonia, abarca leyes sobre la formación profesional inicial en el sistema formal, en el contexto de una reestructuración general de la enseñanza secundaria con los objetivos globales de incrementar la duración de estudios, retrasar la edad de la especialización, hacer permeables las vías entre sí, crear posibilidades de acceso que permitieran generar un mejor flujo hacia la enseñanza superior y aplicar nuevos currículos adaptados a las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad. Las reformas contribuyeron igualmente a diversificar la enseñanza superior y a desarrollar vías de formación profesional superior. Basadas en una creciente demanda educativa, estas reformas acarrearon asimismo cambios de importancia para el equilibrio entre vías del segundo ciclo de la enseñanza secundaria: en la mayoría de los países el conjunto de las vías técnicas y profesionales perdió alumnos en beneficio de las vías de enseñanza general, y dentro del sector técnico y profesional las vías denominadas técnicas ([45]) se desarrollaron muy rápidamente, en detrimento de las vías denominadas profesionales o de aprendizaje, cuya matriculación descendió considerablemente (Czesana, 2004 y también Svetlik, 2004).

Las reformas relativas a la formación continua de adultos constituyen el eje central de la tercera etapa, que aspira a reglamentar una oferta formativa ya muy diversificada, a poner en vigor sistemas nacionales de cualificaciones, mecanismos de acreditación y certificación adaptados a las nuevas circunstancias, y a crear las primeras iniciativas en el ámbito del reconocimiento de aprendizajes previos no formales e informales. Inaugurada en 1996 por Eslovenia, esta etapa apenas acaba de comenzar. En la actualidad, prosigue bajo el contexto de las reformas más globales en favor de la formación permanente.

La problemática reforma del sistema de la formación profesional

Conviene antes de nada poner de relieve los deficitarios análisis de necesidades del mercado de trabajo y del futuro de las cualificaciones, algo que puede explicarse en parte por el carácter aún inestable de las evoluciones del empleo en la mayoría de los países. También es cierto que el esfuerzo de investigación en materia educativa o de formación profesional, bastante frenado a comienzos de la transición (Nielsen, 2003) sigue siendo muy insuficiente, y que los análisis realizados en raras ocasiones trascienden el simple examen de las estadísticas de las oficinas de empleo.

Bajo estas condiciones, la mayoría de los países asumió la reforma de los currículos de formación profesional como prioridad fundamental para responder a las nuevas necesidades formativas. Dicha reforma se realizó ante todo gracias al apoyo que ofrecía la Unión Europea a través de su programa Phare y a las iniciativas de múltiples pro-

([45]) Estas llevan a la obtención de un certificado de cualificación de nivel CINE 3 y simultáneamente conceden el título de estudios secundarios aprobados, abriendo así el acceso a la enseñanza superior.

veedores de fondos que ofrecían conocimientos y experiencia a los centros formativos más autónomos. De todo ello resultó una gran diversidad de orientaciones, que cada país pretende actualmente sistematizar, básicamente aplicando normas nacionales de referencia que confieran una cierta autonomía a la escala local.

Esta política se halla en curso de realización, si bien progresa lentamente. En Eslovenia, donde la reforma es una de las más avanzadas, en 2002 se estimaba que los nuevos currículos tan sólo eran funcionales para un 30 % de los casos. De hecho, su difusión generalizada está frenada por falta de una política paralela, por la ausencia de instituciones de apoyo competentes y por la insuficiencia de recursos adecuados para formación de docentes, metodologías y dotaciones didácticas y técnicas, por lo que las escuelas piloto han acabado con frecuencia siendo casos aislados. La proliferación de nuevos currículos y su coexistencia con los antiguos, el desarrollo de nuevas vías de formación en algunos centros -en paralelo además con antiguas estructuras aún activas en otros - y la multiplicación de centros formativos públicos y privados han dado lugar a una situación en que la transparencia de las cualificaciones se ha convertido en una exigencia tanto para los destinatarios de la formación como para empresarios, y en un desafío de primer orden para los gobiernos. La conciencia del problema está lastrada con todo por la escasa movilidad de los trabajadores.

Atrincherada al principio en una orientación hacia las necesidades del sistema educativo formal, la política de reformas tiende a consistir en la actualidad en implantar sistemas nacionales de cualificación profesional que respondan a la necesidad de reglamentar las evoluciones de la formación profesional también en el sector no formal, en particular la formación del mercado de trabajo. Pero la labor correspondiente es muy compleja, y algunos países atraviesan dificultades para reunir los recursos necesarios. Aparecen además problemas de coordinación interministerial y deficiencias de la colaboración social. Con todo, los países que trabajan en esta línea consideran cada vez más indispensable implantar un reconocimiento y validación de competencias profesionales no formales e informales que permita en particular afrontar los problemas de cualificación de la población adulta y el paro de larga duración. De esta manera, la mayor parte de los países ha emprendido este camino, aunque hoy en día lo más frecuente sigue siendo la existencia de una barrera entre las competencias formales y las obtenidas por experiencia profesional ([46]). Así las normas de referencia para certificaciones continúan siendo las del sistema educativo formal, y es de temer que dentro de poco ello no baste para tratar los masivos problemas de exclusión social de franjas de población desfavorecidas, como personas en paro de larga duración o minorías étnicas, ni para contribuir al desarrollo de competencias y cualificaciones en la empresa.

La calidad de las formaciones se ha convertido en un tema principal para los ministerios competentes. La tendencia va hacia la implantación de procedimientos de autorización y acreditación ante comisiones nacionales dependientes de los ministerios de educación. Estos procedimientos evalúan tanto a los propios centros formativos como a las formaciones que en ellos se imparten. Creados inicialmente para regular los centros privados de enseñanza superior, se están desarrollando en la actualidad para todos los centros que intervienen en formaciones para el mercado de trabajo (= para parados). Las operaciones de control que implican, no obstante, suelen considerarse puntillosas y burocráticas. Las actividades de asesoramiento y orientación tienen su lugar en general dentro del sistema escolar, pero con un carácter psicopedagógico que no contribuye a desarrollar la formación profesional. Esta labor se realiza también dentro de las oficinas de empleo, si bien su actividad es muy limitada considerando las necesidades existentes, debido a la insuficiencia de los medios y sobre todo al déficit formativo del personal responsable. Por otro lado, la cooperación entre los dos sistemas es imperfecta y acusa la falta de participación de los agentes sociales.

Gobernanza y colaboración

Al término del decenio de 1990, como preparación para la política de los Fondos Estructurales, los países mayores dieron comienzo a procesos de descentralización de sus sistemas educativos, y en ocasiones también de los servicios de empleo. En los países de proceso descentralizador más avanzado (Polonia, República Checa) o en progresiva implantación (Hungría, Eslovaquia), la situación es a menudo compleja: por motivos

([46]) Según Haralabos Fragoulis, tan sólo Estonia ha comenzado a aplicar un sistema integrado que abarca el conjunto de competencias formales y no formales, mientras que Rumania y Eslovenia están desarrollando dos sistemas paralelos, Hungría se concentra en el sistema formal y otros países se hallan en fase de experimentación (Seminario internacional sobre reconocimiento de aprendizajes no formales e informales; Vilnius, 2004).

históricos, el nivel elegido para transferir estas competencias suele ser el de distrito o condado, mientras que las normas de los Fondos Estructurales impusieron a continuación la creación de instancias regionales de nivel superior. Todo ello ha producido una cierta dispersión de responsabilidades y dificultades de coordinación entre los propios distritos y entre éstos, las regiones "receptoras" y el Estado. Otras dificultades de coordinación surgieron también entre los servicios de empleo y los educativos, dado que las autoridades respectivas no siempre han tenido dotaciones equivalentes.

Globalmente, por lo que respecta a la formación inicial, las competencias relativas a los contenidos formativos esenciales, a la autorización y acreditación de centros y a los presupuestos han permanecido en la esfera administrativa central. Las competencias de planificación, de cartilla escolar y asignación de recursos se han delegado a las colectividades regionales electas, en aquellos países que han implantado una descentralización. Por último, los propios centros tienen en casi todos los países libertad de contratación de docentes y la posibilidad de desarrollar contenidos específicos que complementan los currículos definidos a escala central. Pero la participación de las empresas en estos temas continúa siendo marginal.

En cambio, la formación continua obedece en su mayor parte a una lógica de mercado, combinada con mecanismos de acreditación y garantía implantados a escala nacional y con la función que desempeñan las estructuras descentralizadas de los servicios públicos de empleo en el ámbito de la formación para el mercado de trabajo.

Evidentemente, lo reciente de estas estructuras descentralizadas impide por el momento hacer una evaluación sobre su funcionamiento. En todo caso, estos mecanismos han generado ya una toma de conciencia así como la intervención de numerosos agentes a escala local y regional, lo que debiera favorecer una mejor adaptación de los recursos a las necesidades de una zona, y permitir con el tiempo al Estado suplir o complementar los costes de financiación educativa o formativa, en particular para la dotación técnica de institutos profesionales. Pero también es lícito preguntarse si estos sistemas van a ser capaces de paliar disparidades regionales ya muy marcadas, o si por el contrario conducirán a exacerbarlas.

Además, la coordinación continúa siendo insuficiente y difícil entre los ministerios encargados de las competencias educativas y formativas. Es necesario recordar que dentro del sistema socialista los ministerios tan sólo tenían un poder de gestión y que dicha gestión se hallaba distribuida entre una serie de ministerios "técnicos" que "acompañaban" a un sector particular de la economía y asumían las cuestiones de enseñanza y formación relativas a ese sector, y en particular los centros escolares correspondientes. Esta situación fue abolida rápidamente en la mayoría de los países, aunque se mantuvo hasta el final del decenio de 1990 en algunos de ellos. Ha contribuido sin duda a las dificultades que hoy se observan, en particular a la competición tan frecuente entre el ministerio de educación y el de trabajo en torno a la formación continua, la competición entre redes formativas públicas, y la dificultad para elaborar estrategias globales para desarrollar la formación permanente.

La participación de los agentes sociales está considerada en todos los países un elemento principal para la transformación y el desarrollo de los sistemas de formación profesional. Así, las leyes mencionadas les asignan una función en la definición de los grandes ejes de la política formativa, y en la implantación concreta de sistemas de cualificación y certificación.

En realidad, la participación no funciona aún eficazmente en cuanto a elaboración de políticas. Por supuesto, es necesario admitir la auténtica «revolución cultural» que supone para unos sindicatos, instrumentalizados por el partido único hasta 1989, la necesidad de convertirse en auténticos protagonistas en el entorno de las políticas económicas y sociales. Lo mismo puede decirse de los empresarios, que sólo recientemente han comenzado a recurrir a las cámaras de comercio para estructurar su postura y a asumir responsabilidad colectiva autónoma en organismos profesionales muy fragmentarios. Bajo estas condiciones, el Estado tiende a ejercer una posición dominante, sin pretender una concertación real, y los representantes sindicales critican con frecuencia que no se toma en cuenta su opinión.

En revancha, la participación de agentes sociales - de los empresarios en particular - es más eficaz dentro de las comisiones profe-

sionales que se encargan de preparar las nuevas normas de referencia, y también en los tribunales examinadores para titulados de la formación profesional a escala de las escuelas. La participación de agentes sociales depende sobre todo de la voluntad de los directores de centro, los docentes y los empresarios. Es evidente que los lazos orgánicos vigentes en el sistema previo no se han sustituido aún por nuevas modalidades de cooperación como las que rigen en la mayoría de los países de la Unión Europea. Y esta falta de cooperación es particularmente nociva para la calidad y la relevancia de las formaciones impartidas en los centros de formación profesional.

La cuestión de los recursos

Complementando las observaciones hechas sobre los límites de financiación pública y privada para la educación y más aún para la formación de adultos, parece conveniente añadir que estos recursos no parecen aprovecharse óptimamente. El tamaño de los centros escolares es menor y su distribución territorial está lejos de ser uniforme, sobre todo en lo que a formación de adultos se refiere; así mismo, la proporción de empleados administrativos para plantillas educativas suele ser a menudo mayor. Por estos motivos, la mayor parte de los países han puesto en marcha procesos de optimización, acicateados por el descenso demográfico y frenados en ocasiones por la descentralización (aunque esta última podría al fin facilitar la mejora, por medio de análisis más finos de las necesidades de desarrollo local).

La dotación de equipos e instalaciones es crítica en numerosos centros de enseñanza técnica y profesional (sobre todo en las vías industriales) para la mayoría de los países, y particularmente en Rumania y Bulgaria. A pesar de dotaciones importantes recibidas por los centros piloto elegidos para llevar a la práctica nuevos currículos en el contexto del programa Phare u otras medidas de cooperación internacional, dichos centros han permanecido aislados y la difusión de buenas prácticas se encuentra frenada por falta de recursos. Si se añade a esto el escaso nivel de cooperación entre escuelas y empresas, todo ello contribuye a comprometer la calidad de los nuevos currículos y a desvalorizar aún más un tipo de enseñanza que ya antes se consideraba mayoritariamente muy vinculado al sistema económico previo (Svetlik, 2004). Con el fin de paliar esta falta de recursos, algunos países han estimulado la venta por los centros escolares de productos realizados en sus talleres. Otros países han instaurado la obligación para los centros -convertidos en "contribuyentes"- de transferir al presupuesto estatal el producto de dichas ventas. Estos procedimientos conllevan con todo el riesgo de perjudicar aún más a la calidad de la enseñanza, de desmotivar a los centros y de frenar en particular su intervención en el mercado de la formación de adultos. Simultáneamente, otros países tienden a erigir vías de formación de aprendices modernizadas conforme al modelo del sistema dual, pero chocan con la reticencia de las empresas a contribuir a los costes financieros correspondientes.

En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se extienden con rapidez por los sistemas educativos, pero a una escala aún muy inferior a la evolución que ha tenido lugar en la UE-15. Su difusión se debe casi siempre a iniciativas ministeriales, y a veces también a impulsos procedentes del propio gobierno, como en Estonia, o de otras administraciones centradas en las TIC (ministerios de telecomunicaciones, ministerios de informática) y suele basarse en cooperaciones con el sector privado. Es necesario aún desarrollar programas adaptados y formar a los docentes, tareas a que se dedica la mayoría de países, en condiciones de escasez de recursos. Y además hay que superar la resistencia al cambio de numerosos enseñantes y responsables administrativos. La evolución de internet también es rápida, aunque en ocasiones está lastrada por la mala calidad de las infraestructuras de telecomunicaciones.

La cuestión de los docentes

Tanto el estatuto de los docentes como los fondos dedicados a su formación han sufrido numerosas transformaciones desde 1990. A excepción de Chipre, Malta, Turquía, Hungría y Eslovenia -que los han incrementado, sus salarios continúan situados bastante por debajo de los existentes en la de Unión, y son también a menudo inferiores al salario medio nacional. La docencia como profesión se encuentra hoy muy feminizada, con índices en general superiores a la media europea. La cifra de integrantes actuales de la profesión no sugiere riesgo de penuria a corto plazo, aunque está ejercida por personas

de una cierta edad, al igual que en la UE. En cambio, su formación plantea problemas sobre todo en el ámbito técnico y profesional, donde una parte importante de los docentes «técnicos» se considera no cualificada. Los restantes reciben una formación universitaria, pero aparentemente de carácter excesivamente «académico», apenas adaptado a la evolución económica e inadecuado para prepararles a las nuevas pedagogías orientadas al alumno y basadas en TIC. Además, la formación continua sigue estando infradesarrollada, falta de medios y de instituciones de apoyo específicas.

La problemática elaboración de estrategias de formación permanente

Los países de reciente ingreso y los países aún candidatos se encuentran en la actualidad plenamente comprometidos con los objetivos políticos europeos generales en materia educativa y formativa. Así, en 2001 participaron plenamente en el proceso de consulta sobre el Memorándum de la formación permanente («aprendizaje permanente» en el texto de la Comisión, ndt) y en 2003 redactaron cada uno de ellos un informe individual sobre los avances registrados a este respecto ([47]). Estos informes de progreso se hallan estructurados conforme a las prioridades estratégicas que define la Comunicación de la Comisión.

Los resultados son esclarecedores. Transcurridos dos años desde el término de la consulta sobre el Memorándum de la CE sobre educación y formación permanentes realizada en 2001, la situación no ha cambiado radicalmente ni en los países de reciente ingreso ni en los países candidatos. Así y todo, se ha generado una dinámica: la mayoría de los países ha adoptado una serie de iniciativas importantes y está elaborando estrategias nacionales al respecto. Pero las medidas adoptadas reflejan también el desequilibrio que persevera entre los elementos formales y los no formales/informales en los mecanismos de formación permanente, y aún están creándose o son demasiado recientes para permitir una evaluación.

La coordinación entre ministerios es aún deficiente, y la participación de los agentes sociales en la definición y aplicación de estrategias sigue siendo escasa, a pesar de la creación de numerosos comités consultivos y comisiones triparitarias.

Las actividades son particularmente intensas en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sobre todo a través de colaboraciones público-privadas y mediante el desarrollo de centros formativos locales y regionales destinados a acercar la formación a los hogares. Así, han surgido múltiples iniciativas orientadas a favorecer el acceso a la formación en zonas rurales, formación para grupos desfavorecidos y de riesgo, o «escuelas de segunda oportunidad» para jóvenes que salen de la escuela sin cualificación.

En cambio, apenas hay síntomas de apoyo a la formación en el trabajo mediante los estímulos adecuados, o iniciativas para favorecer la inversión privada en la formación. Raramente se observa la aparición de nuevos mecanismos de financiación, y son muy escasos los ejemplos de reorientación de fondos hacia estas prioridades. La formación de docentes recibe más atención, pero sólo un número escaso de países trabaja sobre la vital cuestión de revalorizar la profesión docente. Por último, la calidad de los sistemas de enseñanza y formación profesional continúa siendo motivo básico de preocupación sobre todo en los tres países aún candidatos, a pesar de las numerosas iniciativas actuales de apoyo europeo destinadas a dotar instalaciones, mejorar infraestructuras e implantar mecanismos de evaluación y garantía de la calidad.

Así pues, en este ámbito se repiten también los resultados del análisis en secciones previas: siguen observándose desequilibrios entre las prioridades asignadas por un lado a la enseñanza general y superior y por otro a la formación profesional dentro del sistema educativo, y también entre las iniciativas adoptadas para el sistema educativo formal y para el desarrollo de competencias en la empresa o en grupos con riesgo de exclusión, y amenazan incluso con agudizarse, vistas las dificultades de los agentes sociales para intervenir y la actual incapacidad de las empresas para tomar las medidas necesarias.

También pueden cuestionarse las limitaciones de las estrategias asumidas, ya que las acciones siguen estando muy compartimentadas entre los sectores educativo y formativo y la responsabilidad principal incumbe a los ministerios de educación. Sería ideal sin duda encontrar fórmulas más colegiadas que permitieran confiar estas res-

([47]) De conformidad con la Resolución del Consejo Europeo de 2002 sobre la educación permanente.

ponsabilidades al Primer Ministro, asociándolas estrechamente a otros componentes estratégicos de los objetivos de Lisboa, sobre todo los relativos al empleo, la investigación y la competitividad.

Conclusiones

Los países de reciente ingreso y los países aún candidatos presentan hoy situaciones muy diversas, si se les mide con los criterios adoptados para evaluar el avance hacia los objetivos de Lisboa en cuanto a enseñanza y formación. La continuidad en las reformas y el volumen de inversión en capital humano han permitido a algunos de estos países obtener resultados esperanzadores en este ámbito. El rápido incremento del flujo de alumnos en la enseñanza superior ha contribuido al desarrollo del empleo en el sector servicios y al veloz aumento de la inversión extranjera directa. Pero en conjunto, los sistemas de enseñanza y formación han sido más que nada reactivos y se encuentran todavía mal preparados para desempeñar una función activa en las futuras transformaciones económicas y del empleo. En gran medida dependiente de las estructuras económicas del sistema socialista, y víctima del rechazo que éstas suscitan hoy, la formación profesional ha sido el pariente pobre de los cambios ocurridos. En todos los países subsiste un déficit considerable en cuanto a formación de adultos, que contribuye a profundizar las desigualdades y perjudica gravemente a la cohesión social.

En la actualidad el crecimiento económico alcanza cotas elevadas en la mayoría de los países, justo cuando diez de entre ellos acaban de cumplir el deseo de ingresar en la Unión Europea el 1 de mayo de 2004. Pero diversos síntomas revelan la necesidad de acelerar radicalmente la transformación de los sistemas educativos y formativos, y de realizar una labor considerable para recualificar a los adultos en la empresa o en situación de paro. Las medidas aplicadas y las estrategias elaboradas actualmente en el contexto de los objetivos de Lisboa como preparación a la economía y la sociedad del conocimiento no se hallan a la altura de los desafíos reales: están excesivamente basadas en una lógica de la oferta y en la preponderancia del sistema educativo formal. Parece conveniente que estos países tomen en consideración el mensaje global y las prioridades que fija la Comunicación sobre el aprendizaje permanente, y presten un atención particular a los aspectos estructurales de este marco de acciones, la absoluta necesidad de la asociación con los agentes sociales, la prioridad que debe conferirse al ciudadano, los aprendizajes no formales e informales, el reconocimiento de las competencias obtenidas por experiencia y los mecanismos de orientación y asesoramiento.

En este contexto, los objetivos asignados a los sistemas de enseñanza y formación no pueden alcanzarse solamente mediante políticas centradas en criterios educativos. Más apropiado será admitir las relaciones existentes entre estos fenómenos, las cuestiones del empleo y las estructuras económicas, e intentar de poner en pie políticas integradas que asocien estrechamente el desarrollo del capital humano a medidas favorecedoras de las PYMEs, la reconversión de empresas industriales o agrícolas o la lucha contra la exclusión social. Ésta es sin duda la dirección que la Unión Europea debe adoptar para sus intervenciones en estos países en el contexto de la política estructural y en particular para la aplicación del Fondo Social Europeo.

Anexo

Tipología de los países ingresados y candidatos con criterios educativos y formativos ([48])

(a) **Hungría y Eslovenia**, países donde las reformas se hallan más avanzadas, el nivel de gasto en formación para el mercado de trabajo es el más próximo a la media europea, y los índices de progreso en la matriculación en la enseñanza superior se sitúan entre los más elevados, todo ello en un contexto en que la enseñanza técnica y profesional continúa ocupando una posición de importancia dentro de la enseñanza secundaria. No obstante, el gasto público en educación y los niveles de formación continua de trabajadores siguen siendo inferiores a la media UE para Hungría, pero superiores en Eslovenia. Asimismo, ambos países han sabido revalorizar claramente los salarios y la formación de sus docentes, y desarrollar las iniciativas más significativas en el ámbito de la formación permanente.

(b) **Los tres estados bálticos, más Chipre y Malta**, que tienen en común el hecho de una inversión educativa ([49]) por encima de la media europea, en un contexto en que

([48]) Recuadro extraído del informe «13 ans de coopération et de réformes de l'éducation et de la formación profesionals dans les pays adhérents et candidats. Addendum »

([49]) Medida como % del PIB

la enseñanza técnica y profesional ocupa una posición limitada dentro de la enseñanza secundaria. En este grupo, las reformas más avanzadas son las de Chipre, Malta y Estonia; los máximos índices de progreso en cuanto a matriculación en la enseñanza superior corresponden a los estados bálticos, así como también el avance en los niveles del alumnado en matemáticas y ciencias entre 1995 y 1999; las acciones de formación continua están más desarrolladas que en el promedio de todos los países ingresados y candidatos, particularmente en Chipre, Letonia y Estonia. Existen numerosas iniciativas en el ámbito de la formación permanente.

(c) **La República Checa y Eslovaquia**, a las que une el tener la proporción más alta de población con al menos una cualificación de nivel CINE 3 (la República Checa registra además los mejores resultados PISA), en un contexto en que la enseñanza técnica y profesional continúa siendo la más desarrollada dentro de la enseñanza secundaria. La República Checa presenta asimismo la máxima participación de trabajadores en la formación continua. Con todo, las reformas estructurales de los sistemas educativo y formativo van con retraso, quizás porque el mantenimiento de la actividad industrial y las altas cotas de inversión extranjera directa, sobre todo en la República Checa, han surtido un efecto conservador sobre el sistema de la formación profesional. De esta manera, el nivel de matriculación en la enseñanza superior apenas se ha incrementado. Por otro lado, el gasto público en educación y en medidas activas para el empleo siguen siendo limitados, si bien Eslovaquia ha lanzado recientemente un vasto programa de formación de parados.

(d) **Polonia**, donde la inversión pública en educación está próxima a la media UE y donde el índice de matriculación en la enseñanza superior es de los más elevados; este país ha emprendido numerosas reformas, que han exigido un consenso difícil de encontrar entre los principales protagonistas. Por este motivo, las reformas han sufrido retrasos, y siguen adoleciendo de una falta crónica de recursos por parte del Estado y de las empresas en cuanto a formación continua, situación aún peor cuando el desarrollo se produce en el contexto de una crisis económica grave y de un paro extremadamente elevado. A pesar de ello, las iniciativas por la formación permanente son múltiples, mientras que los recursos disponibles para la formación de parados alcanzan cotas gravemente bajas.

(e) **Rumania y Bulgaria**, con índices deficientes en casi todos los ámbitos. La implantación de las reformas está muy lastrada por la falta de recursos. El gasto educativo público y los niveles de participación en la formación continua son los más bajos de todos. Los porcentajes de abandonos prematuros de la escuela son muy altos. La escolarización en la enseñanza superior ha mejorado mucho, pero menos que en la mayoría de los antiguos países candidatos. A pesar de sus ambiciosas reformas, persisten problemas estructurales básicos que continúan obstaculizando la modernización de los sistemas y su adaptación a las necesidades del mercado de trabajo y de la sociedad.

Bibliografía

Aplicación de las estrategias de educación y formación permanente en Europa: informe de progreso sobre el seguimiento de las conclusiones de la Resolución del Consejo de 2002 / Comisión Europea, DG EyC. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

Boillot, Jean-Joseph. *L'Union européenne élargie: un défi économique pour tous*. Les études de la documentation française. La documentation française, París, 2003.

Comunicación de la Comisión - «Educación y formación 2010»: urgencia de las reformas para lograr la estrategia de Lisboa (Proyecto de Informe Intermedio conjunto sobre la aplicación del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos para los sistemas educativos y formativos en Europa) / Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003. (COM (2003) 685 final - no publicado en el Diario Oficial). Disponible en internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_fr.pdf [última consulta realizada: 25.07.2004]

Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000 / UE, Comisión Europea, servicio del portavoz. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 24 de marzo de 2000. (DOC/00/0008). Disponible en internet: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm [última consulta realizada: 24.07.2004].

Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002 / UE, Consejo Europeo, conclusiones de la pre-

Palabras clave

Lifelong learning,
employment,
unemployment,
labour market training,
social partnership,
recognition and validation
of prior learning,
governance.

sidencia. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, marzo de 2002. (SN/100/02 Rev1). Disponible en internet: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf [última consulta realizada: 24.07.2004]

Czesaná, Věra; Kofroňová, Olga. Actitudes y preferencias educativas en la República Checa. *Revista Europea Formación Profesional*, septiembre-diciembre 2004, n°33.

Documento de trabajo de la Comisión: progreso respecto a los objetivos comunes en educación y formación / Indicadores y niveles europeos de referencia. UE, Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, enero de 2004. (SEC (2004) 73).

Educación y formación 2010 / Unión Europea, Informe Intermedio conjunto del Consejo y la Comisión para el Consejo Europeo de primavera. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, febrero de 2004.

Fragoulis, Haralabos; Masson, Jean-Raymond; Klenha Vaclav. Improving Opportunities for Adult Learning in the Acceding and Candidate Countries of Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, vol 39, nº 1, 2004.

Informe sobre el Empleo en Europa 2003: tendencias y perspectivas / Comisión Europea, DG Empleo y Asuntos sociales. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003. (ISBN 92-894-6016-4 (FR), ISSN 1562-2436) Disponible en internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2004/keah03001_fr.pdf [última consulta realizada: 26.07.2004].

Las PYME en Europa, primera visión de los países candidatos / Comisión Europea, DG Empresas, Observatorio de PYMEs europeas, informe 2002 n°2. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

Masson, Jean-Raymond. La formación profesional dans les PECO , *Le courrier des pays de l'Est*, n° 1007, agosto 2000; La documentation française

Masson, Jean-Raymond. *Treize ans de coopération et de réformes en matière d'enseignement et de formation professionnels dans les pays adhérents et les pays candidatos*. Fundación Europea de la Formación. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

Masson, Jean-Raymond. *Treize ans de coopération et de réformes en matière d'enseignement et de formation professionnels dans les pays adhérents et les pays candidatos*. Addendum. Fundación Europea de la Formación. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2004.

Nielsen, Søren (2003). VET reforms in Central and Eastern Europe: Achievements and Constraints. En: ETF *Yearbook*, Fundación Europea de la Formación. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2004.

Paoli, P.; Parent-Thirion, A. *Les conditions de travail dans les pays adhérents et candidatos*. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofound). Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003

Perspectives de l'emploi de l'OCDE, Édition 2003: Vers des emplois plus nombreux et meilleurs / OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. París: OCDE, 2003.

Progreso en la aplicación de los Documentos de evaluación conjunta de las políticas de empleo en los países candidatos / Comisión Europea, DG Empleo y Asuntos sociales, Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003. (COM (2003) 37 final). Disponible en internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/communication/Comm_0037_fr.pdf [última consulta realizada: 26.07.2004].

Progreso respecto a los objetivos comunes en educación y formación; Indicadores y niveles europeos de referencia / Comisión Europea, Documento de trabajo de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. (Bruselas, 21.1.2004, SEC(2004) 73) Disponible en internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf [última consulta realizada: 26.07.2004].

Reconnaissance et validation des acquis professionnels et de l'expérience, conférence internationale / Centre International d'études pédagogiques CIEP. París: CIEP, 28-29 enero de 2002.

Strack, Guido. Catching up with the EU ? Comparing highly qualified human resources. En: *The EU and the Acceding Countries*. Eurostat, 2003. Statistics in focus, Theme 9.

Svetlik, Ivan. La respuesta eslovena al menor interés por la FP. *Revista Europea Formación Profesional*, septiembre-diciembre 2004, n°33.

The Impact of Eastern Enlargement on Employment and Labour Markets in the EU Member States - Final Report / Unión Europea, DG Empleo y Asuntos sociales, Informe Final por el Consorcio de Integración Europea DIW, CEPR, FIEF,IAS, IGIER. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. Los dos tomos (Sección A y Sección B) disponibles en internet: http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/parta.pdf (Sección A) y http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/enlargementreport_en.pdf (Sección B) [última consulta realizada: 26.07.2004].

Una mirada a la educación: los indicadores de la OCDE, edición 2003 / OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. París: OCDE, 2003.

Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada

Gerd Schienstock
Director científico del Centro de Investigaciones Laborales de la Universidad de Tampere, Finlandia.

La creciente importancia de la formación como criterio competitivo clave obliga a las empresas a emprender reestructuraciones globales e integradas a fin de mantener o mejorar su posición en el mercado. Las tendencias renovadoras incluyen: asumir la innovación como objetivo estratégico, hacer un uso inteligente de la modernas TIC, desarrollar formas organizativas descentralizadas, crear una cultura empresarial basada en la confianza y mejorar los recursos humanos en la empresa. Los resultados empíricos revelan que las empresas de los Estados Miembros de la UE y de los países candidatos son bastante lentas a la hora de adaptar sus sistemas empresariales a la nueva lógica competitiva. Raramente asumen la innovación como objetivo básico, y suelen preferir las reestructuraciones técnicas a las organizativas. Las empresas de los Estados Miembros parecen conceder más importancia a las capacidades de su personal que las de los países candidatos. Pero la simple mejora de recursos humanos no conseguirá aumentar la capacidad formativa de las empresas de forma sustancial, si sus estructuras no se hacen más reflexivas.

Introducción

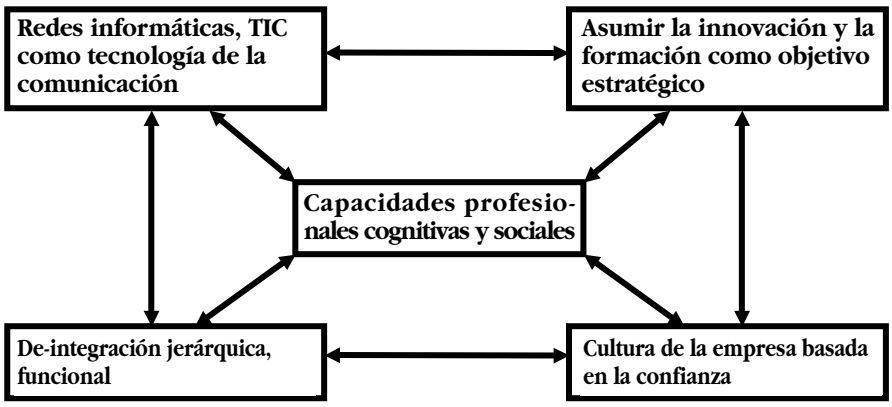
Los últimos 30 años han puesto a las empresas ante un enorme reto: el de encontrar la mejor forma de combinar las TIC modernas, estructuras organizativas, objetivos comerciales básicos y estrategias y recursos humanos en el contexto de la nueva economía emergente, para mantener o alcanzar con esa combinación una competitividad a escala global. Es ya opinión generalizada que, coincidiendo con la globalización de la economía, las normas del juego competitivo se han modificado profundamente. Los analistas intentan definir exactamente la nueva esencia constitutiva de la competitividad dentro de la economía globalizada. Sólo muy recientemente se ha detectado que la formación es "....la manera más básica y general de describir la lógica de los modelos de competición económica más avanzados" (Storper, 1997, p.31). El hecho de que, en una economía globalizada, la innovación se convierta en premisa competitiva prevaleciente plantea fuertes requisitos a la capacidad formativa de personas y organizaciones: quienes generen más rápidamente y mejor nuevos conocimientos y los lleven a la práctica podrán mantener y mejorar su competitividad, con la ventaja de ir a la cabeza.

La formación genera una mayor reflexividad. Se ha definido la reflexividad como "la posibilidad, para grupos de agentes (...), de condicionar el curso de la evolución económica" (Storper, 1997, p.28). La autoreflexividad caracteriza la capacidad de dichos agentes para imaginar y poner en marcha deliberadamente diferentes estrategias (Sabel, 1997). Pero esta autoreflexividad no resulta posible si no se acompaña de una reflexividad estructural. Lash relaciona la reflexividad estructural con un modelo organizativo "....en el que las normas y recursos (...) productivos, en lugar de destinarse al control de los trabajadores, pasan a ser objeto de reflexión participativa, esto es, los agentes pueden reformular y utilizar estas normas y recursos conforme a una diversidad de combinaciones posibles, con el objetivo de una innovación permanente" (1994, p.19). El presente artículo intentará detectar y comprender las transformaciones del modelo empresarial ocasionadas por este nuevo juego competitivo que está emergiendo.

Resultados empíricos

En el texto que sigue analizaré el grado en que las empresas europeas han transformado su modelo empresarial en el de una organización autoformativa en los aspectos organizativo, técnico, cultural, estratégico y de capacidades profesionales. Las compañías europeas, a pesar de su fuerte inversión en I + D, parecen ir a la zaga en cuanto a productividad e innovación, por su lentitud para adaptarse a las prácticas inteligentes de utilización de las TIC, los nuevos principios

Procesos de reestructuración empresarial en una economía basada en el conocimiento **Figura 1**



organizativos y la cambiante demanda de capacidades (Womack et al., 1990; Weinstein, 1997). Utilizaré resultados empíricos obtenidos de estudios de caso y de encuestas a empresas efectuadas en los Estados Miembros de la UE ([1]) y en los países candidatos ([2]) ([3]). Dentro de las prácticas de reestructuración de empresas pueden detectarse algunas tendencias generales, pero también algunas diferencias. El resultado principal es que únicamente una minoría de empresas ha realizado un auténtico proceso de reestructuración global e integrado para mejorar su capacidad formativa e innovadora. Es mucho mas frecuente que las empresas implanten elementos aislados de reforma, centrados en un único aspecto de reestructuración. Y las empresas de los países candidatos parecen participar aún menos en prácticas de reestructuración globales que las empresas de los antiguos países miembros.

Investigación en los países miembros

Las empresas que afrontan una mayor competición formativa para mantenerse en el mercado tienen que renovar su modelo empresarial a través de una reestructuración global e integrada. La situación requiere incorporar un conjunto de cambios complementarios entre sí, entre los que se cuentan: asumir la innovación como nuevo objetivo estratégico, implantar y usar con inteligencia las modernas TIC, desarrollar nuevos modelos organizativos descentralizados y flexibles, y crear una cultura organizativa basada en la confianza. Simultáneamente, los trabajadores tienen que obtener nuevas capacidades y competencias profesionales que les permitan participar en la formación y la innovación. Ello afecta a las actividades de formación continua en la empresa. Todos estos elementos del proceso de cambio se encuentran relacionados estrechamente y se condicionan mutuamente uno a otro, como ilustra la Figura 1.

Los resultados empíricos parecen contradecir el argumento de que las empresas tienen que incorporar obligatoriamente una filosofía de mejora e innovación permanentes. La innovación está considerada en la actualidad como el último -y no el más importante- objetivo estratégico entre las empresas. Una clara mayoría de éstas menciona la calidad como principal criterio de futuro, y también la productividad, la flexibilidad y los plazos de entrega parecen disfrutar de mayor importancia como objetivos estratégicos que la pura innovación. Pero es evidente que la consecución de un alto nivel de calidad suele requerir con frecuencia innovaciones permanentes y aditivas.

La formación está asociada a una nueva lógica organizativa que lleva a trastocar los principios del tradicional modelo fordista de organización, en particular a través de la deintegración jerárquica conducente a jerarquías planas y a la integración funcional, manifestada como trabajo en grupos y estructuras de equipo. La nueva lógica organizativa sustituye las relaciones de tipo mercado por modelos de cooperación más estables de tipo red (Castells, 2000). Con todo, nuestros resultados empíricos sugieren que las empresas son mucho más estables de lo que asumen los estudios sobre la gestión. Es mayor la cifra de empresas que no emprenden ningún cambio organizativo que las que sí lo hacen, y estas últimas sólo aplican en la mayoría de los casos unas cuantas innovaciones organizativas aisladas. Parece que no son muchas las empresas que se preparan para la lógica del nuevo juego competitivo basado en la formación y que deciden aplicar un método integral a su reestructuración organizativa.

El trabajo en grupos, los equipos humanos por proyectos, la subcontratación o deslocalización geográfica, las alianzas estratégicas, la reducción de tamaño o división de la empresa en varias, y los centros de beneficio o de costes se encuentran ligeramente más implantados que las jerarquías planas o las redes de cooperación. No obstante, todas estas innovaciones organizativas se han implantado en menos de la mitad de las empresas existentes. En gene-

([1]) En concreto, el proyecto TSER "Sociedad de la información, trabajo y nuevas formas de exclusión social". El trabajo de investigación abarcó las siguientes regiones: Flandes, República de Irlanda, el Lacio italiano, la Baja Austria, Portugal, la región de Stuttgart en Alemania, la región de Tampere en Finlandia y Londres Occidental. En 1999 se llevó a cabo una encuesta a 800 empresas (100 en cada una de estas regiones). Las muestras regionales/nacionales se estructuraron en función del tamaño y el sector de la empresa. El contacto con las empresas se realizó por teléfono, por escrito o a través de entrevistas personales, pero utilizando siempre el mismo cuestionario estándar. Se realizaron además 10 estudios de caso en cada región. El índice de respuestas recogidas varía de región a región entre un 25% y más de un 50%. Para otros detalles consúltese el informe final del proyecto (2002), redactado por G. Schienstock.

([2]) Recurriré aquí a diversas publicaciones relacionadas con el proyecto de investigación "Los recursos humanos en el contexto del desarrollo regional", puesto en marcha por la Fundación Europea de la Formación en 2000 (Masson 2002) y a diversos informes nacionales.

([3]) Considerando que las investigaciones efectuadas en los Estados Miembros y en los países candidatos correspondían a diferentes proyectos, los resultados no siempre son plenamente comparables.

ral, las empresas se centran más en su reestructuración interna que en la externa. Cerca del 50 % de todas las empresas transformadoras consideran que las TIC modernas desempeñan un papel importante como fuerza motora de su reestructuración organizativa.

La formación o "autoformación" en la empresa puede apoyarse eficazmente mediante un nuevo modelo informático centrado en la integración y el intercambio de conocimientos (Tapscott, 1995). Ward et al., (1990, véase también Sampler, 1997, p.19) han señalado que el creciente potencial técnico de las TIC modernas favorece un cambio desde el procesamiento de datos (informática administrativa centralizada por ordenadores generales) y los sistemas de gestión de información (SGI) hacia el ordenador personal y los sistemas de oficina individual de apoyo, y en la fase siguiente hacia el intercambio electrónico de datos (IED), los sistemas interorganizativos, las plataformas de organización y la informática en red.

Nuestros resultados empíricos sugieren que las empresas hacen un uso bastante extenso de las TIC modernas, y que cada vez tienden más al paradigmático cambio de implantar tecnologías conectadas en red. Cerca de la mitad de todas las empresas utilizan aplicaciones TIC avanzadas, y sólo a una tercera parte de entre ellas puede atribuirse un cierto retraso tecnológico ([4]). Existe la tendencia evidente de abandonar la informática de ordenador central y los sistemas aislados a favor de las aplicaciones en red, con cada unidad conectada a menudo con un ordenador central. Pero la tecnología en red se usa menos en la empresa para intercambiar datos con el mundo exterior.

La encuesta muestra que las empresas recurren bastante a programas informáticos para sus procesos administrativos. Pero aunque una mayoría abrumadora de ellas haya automatizado buena parte de sus tareas administrativas, no aplican con tanta frecuencia programas informáticos para las relaciones con sus clientes. Además, la automatización de muchos de sus procesos administrativos indica el empleo de un método integrado. La automatización de procesos de fabricación está menos extendida ([5]); es mas frecuente observarla en fases de trabajo preparatorias, como la planificación y el diseño de la producción, que en los restantes procesos de la elaboración, incluyendo la elaboración real de productos. Por otro lado, casi todas las empresas disponen de la tecnología necesaria para la comunicación electrónica. El acceso a internet y la utilización del correo electrónico son bastante frecuentes.

Nuestra conclusión -que las empresas evolucionan cada vez más hacia el nuevo paradigma de la tecnología por redes- viene respaldada también por el hecho de que las modernas TIC se usan más como útil de comunicación y coordinación o como método para mejorar la calidad y acelerar procesos decisorios que como tecnologías concretas de automatización y control.

Los modelos organizativos flexibles basados en TIC sólo suponen una estructura de transmisión y almacenaje para el intercambio de información y conocimientos, sin afectar al propio intercambio en sí. Las empresas tienen que orientar y coordinar la percepción, comprensión y evaluación de sus trabajadores por medio de una marcada cultura empresarial que estimule la innovación y la formación como nuevo objetivo estratégico. En una cultura organizativa basada en la desconfianza, el conocimiento no se comparte ni se difunde, y tampoco tienen lugar procesos innovadores colectivos de formación interactiva, aunque la empresa aplique las TIC más avanzadas (Davenport y Prusak, 2000, p.18). Puede considerarse la participación de los trabajadores en la implantación de TIC y la reestructuración organizativa de una empresa como indicador importante de una cultura organizativa basada en la confianza. Dos terceras partes de todas las empresas practican ya esta participación del "trabajador usuario", lo que significa que la mencionada cultura empresarial basada en la confianza se encuentra muy difundida. Pero es necesaria la cautela, porque la participación del usuario es sólo una dimensión de las relaciones laborales basadas en la confianza. Con todo, los resultados empíricos nos revelan que los trabajadores usuarios de tecnologías participan mucho más en la reestructuración de la empresa que los representantes sindicales.

Aún cuando las modernas TIC permitan una creciente codificación del conocimiento, la mayor parte de los conocimientos de una empresa -sobre todo en procesos de innovación- sigue siendo tácita y está incrustada en las competencias, capacidades y experiencias de la mano de obra. Un capital

([4]) La tipología utilizada se basa en un análisis de grupos. El primer grupo presentaba una puntuación negativa en las tres variables TIC utilizadas en nuestro análisis, esto es, uso de TIC para tareas de oficina, de producción y de comunicación. Denominaremos este grupo "uso bajo de TIC". El segundo grupo presenta una puntuación negativa en comunicación, pero resultados positivos en cuanto a tareas de oficina y producción (si es aplicable); se le denomina "uso tradicional de TIC". El tercer grupo, llamando "uso avanzado de TIC", presenta altas puntuaciones en las tres variables TIC.

([5]) Me refiero exclusivamente a las empresas que realizan las tareas correspondientes.

Aspectos de los diferentes modelos organizativos **Cuadro 1**

Aspecto	Modelo fordista de baja tecnología	Modelo fordista de alta tecnología	Modelo en red de baja tecnología	Modelo en red de alta tecnología
Uso de las TIC	Uso escaso o tradicional de las TIC	Uso avanzado de las TIC	Uso escaso o tradicional de las TIC	Uso avanzado de las TIC
Función de las TIC	Control	Automatización	Comunicación, organización	Comunicación, organización
Reestructuración organizativa interna	Reestructuración organizativa escasa	Reestructuración organizativa escasa	Trabajo en grupo	Trabajo en grupo y jerarquías planas
Reestructuración externa	Poco intensiva	Poco intensiva	Intensiva	Intensiva
Objetivos principales	Calidad, productividad, plazos de entrega	Calidad	Calidad, innovación	Calidad, innovación
Posición en el mercado	Empresa regional	Empresa internacional de importancia	Empresa nacional	Empresa nacional, empresa internacional de importancia
Cultura	Desconfianza (índice bajo de participación del usuario)	Confianza (índice alto de participación del usuario)	Confianza (índice alto de participación del usuario)	Confianza (índice muy alto de participación del usuario)
Demanda de capacidades	Predominan algo las capacidades para el trabajo	Capacidades de comunicación	Predominan algo las capacidades para el trabajo	Capacidades de comunicación

humano de calidad es algo crucial para generar en una empresa la capacidad de aprender e innovar continuamente. La carencia de un personal cualificado y experimentado suele juzgarse factor que lastra gravemente la posibilidad de autoformación colectiva y de innovación (Stahl et al., 1993, p.26). Existe una demanda considerable de adaptación de capitales humanos conforme la formación y la innovación se configuran como nuevos desafíos; los trabajadores ya no pueden fiarse de sus capacidades tradicionales para el trabajo. En lugar de éstas, se ven obligados a obtener nuevas capacidades y competencias, como las cognitivas, las sociales o "aprender a aprender" (Oates, 1998; Sellin, 2002).

Parece apreciarse una alta demanda de diversas capacidades personales tales como procesamiento de informaciones, competencias sociales, capacidades organizativas y de gestión, creatividad y responsabilidad, mientras que las capacidades puramente profesionales, los conocimientos prácticos o la polivalencia se mencionan con menos frecuencia. Con todo, la mayoría de las empresas señalan una demanda de capacidades en todos sus aspectos. Las empresas consideran las capacidades relativas a la información muy importantes, pero la capacidad para asumir y analizar un fuerte volumen de datos (capacidades cognitivas) parece más importante que las capacidades para trabajar con tecnologías específicas (capacidades digitales). En resumen, los resultados empíricos muestran que existe una demanda mayor de capacidades denominadas "blandas", como competencias sociales y organizativas y ética del trabajo, que de capacidades profesionales relacionadas con procesos de trabajo específicos.

La mayor demanda de nuevos conocimientos, capacidades y competencias que traen consigo la introducción de nuevos productos, el uso difundido de las modernas TIC y la reestructuración organizativa llevan a las empresas a recurrir más a la formación continua. Pero, en su mayoría, las empresas se limitan a ofrecer formaciones breves y muchas de ellas esperan que sus trabajadores se hagan cargo de perfeccionar sus capacidades y competencias por sí solos. La empresa se prepara para apoyar en cierta medida, pero los trabajadores deben contribuir sustancialmente a ello, compartiendo los costes económicos y el tiempo invertido.

Aunque las capacidades "blandas" cobren cada vez más importancia, es difícil aprenderlas en cursos de formación continua; las empresas no son muy favorables a apoyar económicamente la obtención de este tipo de capacidades y competencias. En lugar de ello, prestan más atención a las capacidades sociales en sus procesos de selección de personal. Mientras que la falta de conocimientos en TIC casi nunca es motivo para rechazar a un candidato, la carencia de capacidades sociales sí es un argumento más probable para descartarle.

Los resultados empíricos nos permiten esbozar la siguiente distinción entre cuatro sistemas técnico-organizativos: fordismo de ba-

ja tecnología, fordismo de alta tecnología, organización en red de baja tecnología y organización en red de alta tecnología. Las empresas correspondientes al modelo fordista de baja tecnología apenas incorporan sistemas modernos de TIC, o implantan sólo sistemas poco avanzados, ni emprenden reestructuraciones organizativas de importancia. El fordismo de alta tecnología se asocia al uso intensivo de las TIC con el objetivo principal de mejorar el potencial de control, pero también implanta sistemas de TIC modernos para conferir más flexibilidad a la estructura organizativa rígida de la empresa. El modelo de red de baja tecnología se caracteriza por una reestructuración organizativa intensa, no apoyada por un uso a fondo de sistemas avanzados de TIC. El modelo de red de alta tecnología combina la tecnología avanzada con estrategias de reestructuración organizativa al menos de orden parcial ([6]).

Investigación en los países candidatos

Ya he indicado anteriormente que una mano de obra bien cualificada puede considerarse el activo intangible más importante de una empresa, por su capacidad para profundizar o apoyar la innovación y la formación, el criterio competitivo prevaleciente del nuevo sistema económico. Sin embargo, los resultados empíricos, a pesar de la variación interregional, parecen indicar que las empresas de los países candidatos en general -y en particular sus PYMEs- no son conscientes de esta función esencial del conocimiento, las capacidades y las competencias para la nueva economía. Sólo un 12 % al 40 % de las empresas de una región particular menciona a su personal como principal ventaja organizativa (Masson, 2002, p.1).

Puede haber diferentes motivos para ello: o bien la empresa no da importancia intrínseca a su personal, porque la demanda de nuevas capacidades y competencias es baja, o bien piensan que su personal no posee las capacidades y competencias necesarias. En el primer caso, puede asumirse que las empresas no se han adaptado al nuevo modelo competitivo de formación e innovación, y que por ello utilizan un personal menos cualificado. Pero también es posible -segundo caso- que las empresas no estén satisfechas con el nivel de cualificación de su personal y consideren que éste obstaculiza su propia transformación. Este último argumento está corroborado por el hecho de que las empresas cuya presencia en el mercado y productividad aumentan comienzan a preocuparse por las capacidades y competencias de su personal. Para las empresas muy innovadoras y dinámicas, el déficit de capacidades se convierte en un obstáculo sustancial que impide su crecimiento ulterior. Parecen pensar que existe un margen para mejorar las facultades y el rendimiento de su personal actual. En otros casos, la empresa no considera que su personal sea una ventaja competitiva porque ella misma carece de una estrategia comercial orientada a la innovación. Si se centra en una política productiva tradicional de costes y recurre a estructuras laborales tradicionales, la empresa no es probablemente consciente del enorme potencial que podría significar una mano de obra bien cualificada para incrementar su competitividad mediante iniciativas innovadoras.

Además, los resultados empíricos sugieren también que las PYMEs no consiguen en general aplicar un modelo consecuente de renovación que les permita integrar el desarrollo de estrategias innovadoras con la infraestructura tecnológica, la institucionalización de nuevos modelos organizativos y la mejora de capacidades y competencias de sus trabajadores. En muchos casos, las compañías que desarrollan sus recursos humanos lo hacen sin combinar dicha actividad con un esfuerzo general por mejorar su competitividad en una economía globalizada, y con transformaciones técnico-organizativas de importancia. Y la falta de este impulso de renovación puede mermar la eficacia de las estrategias de desarrollo de recursos humanos en la empresa, cuando el trabajador no consigue aplicar eficazmente las nuevas capacidades o competencias que adquiere.

Y viceversa, las estrategias de renovación técnico-organizativa no progresan mucho si no se combinan con estrategias de desarrollo de recursos humanos. En general, las empresas disponen de alguna experiencia en evaluar las capacidades de su personal y detectar las necesidades correspondientes; pero no están tan seguras a la hora de fijar futuras necesidades de cualificación. Las compañías no parecen poner las capacidades y competencias de su plantilla en relación con el desarrollo de su capacidad innovadora y su competitividad.

([6]) Incluimos también en la categoría de organizaciones en red de alta tecnología a aquellas empresas que reestructuran sólo parcialmente la dimensión vertical u horizontal de la cooperación.

Demanda de capacidades en empresas de diversas regiones de países candidatos **Cuadro 2**

Región	Estonia del Sur	Condado de Lubelskie (Polonia)	Lituania	Bohemia Noroccidental (República Checa)	Gran planicie del Sur (Hungría)**
Capacidades profesionales	15 % (capacidades básicas)	10 % (experiencia laboral)	21 % (experiencia laboral)		8 %* capacidades técnicas/ profesionales
Capacidades técnicas	40 %	–	–	–	13 %
Capacidades de comunicación	20 %	4 %	14 %	12 %	8 %*
Capacidades digitales (informática)	13 %	6 %	-	7 %	-
Competencias de gestión y supervisión	1 %	9 % (conciencia comercial y empresarial)	10 % (capacidad para trabajar con autonomía)	–	–
Capacidades internacionales (idiomas extranjeros)	20 %	–	–	12 %	–
Creatividad, iniciativa, originalidad	21 %	6 %	–	–	8 %*
Fiabilidad, motivación, honradez	–	7 %	9 % (honradez)	–	–
Capacidades sociales: facultad de trabajo en equipo	19 %	3 %	7 %	–	–
Capacidades sociales: facultad de servicio al cliente	22 %	–	–	–	–
Facultad de aprender	–	4 %	–	–	–
Facultad de resolver problemas	–	16 %	9 %	–	–

Los porcentajes indican la proporción de empresas de la muestra que mencionan la necesidad de un tipo específico de capacidades o competencias.

* Sólo para trabajadores cualificados.

** Estas cifras no son fiables, debido al bajo número de respuestas

Otros elementos indican también que las empresas de países candidatos no dan a su personal la importancia que le asignan las de los países miembros, y que se sienten menos responsables de que éste obtenga y conserve sus cualificaciones. La encuesta sobre formación continua (CVTS2) de Eurostat realizada en 1999 nos revela una discrepancia en las actividades de formación continua aplicadas por empresas en los países candidatos y en los Estados Miembros. Tan sólo una media del 40 % de toda las empresas en los países candidatos organizan de hecho una formación continua, muy por debajo del promedio de la UE (72 %). Con todo, se observan grandes diferencias nacionales: por ejemplo, la República Checa y Estonia se encuentran próximas al promedio de la UE, mientras que Polonia y Hungría -menos del 40 %- y también Rumania -cerca del 10 %- presentan índices muy inferiores al promedio UE (Masson, 2002). El hecho de que las empresas de países candidatos se sientan menos responsables de cualificar a su personal se refleja asimismo en los escasos intentos de rellenar vacantes recualificando a su personal.

En general la inversión formativa tiende a concentrarse en los trabajadores más cualificados y en aquellos grupos profesionales dotados de capacidades iniciales relativamente altas, y contribuye de esta manera a conservar las jerarquías funcionales. En muchos casos, los objetivos formativos son muy limitados; la formación continua o el perfeccionamiento se limitan a impartir los conocimientos necesarios para trabajar con nuevas instalaciones técnicas. El hecho de que las competencias digitales desempeñen una función menor en los países candidatos que en los Estados Miembros de la UE revela la escasa difusión de TIC modernas en los procesos laborales y el uso más tradicional de la tecnología. Además, la formación en gestión sigue siendo un ámbito de baja inversión relativa, lo cual demuestra que las empresas de los países candidatos subestiman la importancia de las nuevas prácticas organizativas y de gestión para mejorar su competitividad global.

El desarrollo de recursos humanos consiste básicamente en el intercambio de empleos, lo que resalta la importancia de aprender por la práctica, y en la polivalencia. Estas prioridades revelan claramente que la in-

tencionalidad de la formación continua es básicamente incrementar la productividad y la flexibilidad, y no tanto facultar al personal para que contribuya sustancialmente a los procesos de renovación técnico-organizativa necesarios para ampliar la capacidad innovadora de la empresa. De estos resultados puede deducirse que las estrategias de desarrollo de recursos humanos no están coordinadas con las estrategias de desarrollo empresarial, si es que éstas existen. Si las empresas intentasen reforzar su posición dentro de la competición global por la innovación, tendrían que insistir por ejemplo en la mejora de las capacidades cognitivas, sociales y de gestión de su personal.

Las encuestas a empresas realizadas en diversas regiones de países candidatos proporcionan un panorama más detallado sobre la falta de varias capacidades y competencias (Observatorio Nacional de Polonia, 2001; Observatorio Nacional de Lituania, 2001; Observatorio Nacional de Estonia, 2001; Observatorio Nacional de la República Checa, 2001; Observatorio Nacional de Hungría, 2001) (7). El Cuadro 2 nos muestra que estas regiones de países candidatos presentan claras diferencias en cuanto a demanda de capacidades y competencias.

Conclusión

Es importante situar en perspectiva los resultados empíricos analizados, tanto en los Estados Miembros como en los países candidatos, ya que suponen una simple instantánea dentro de un proceso de transformación continua. En la actualidad, las empresas están experimentando nuevas soluciones técnico-organizativas con la esperanza de encontrar el modelo productivo más adecuado para responder a la nueva lógica competitiva de una economía que se globaliza. La solución inicial en ambos grupos de países es naturalmente distinta, y los procesos de transformación en los países candidatos son mucho más complejos (Kaukonen et al., 2000).

Parecen definirse algunas tendencias generales: los resultados empíricos indican bajos niveles de adaptación rápida y masiva a la nueva lógica de reestructuración técnico-organizativa. Las empresas de los Estados Miembros raramente aplican una estrategia reestructuradora global e integrada, y aún están muy lejos de constituir lo que se entiende por "organización autoformativa". Ello se debe a que las empresas no suelen asumir la innovación como objetivo estratégico. Se limitan con frecuencia a producir mercancías estándar sólo para una demanda regional, lo que significa que pocas veces afrontan las nuevas condiciones de competición globales. En general, estas empresas tienden a centrar sus estrategias de modernización más en el aspecto técnico que en el organizativo. Con todo, las empresas de los países miembros tienden a dar bastante importancia a las capacidades de su personal. Es cada vez más frecuente afirmar que el perfeccionamiento de capacidades y competencias es un deber del propio trabajador, para el cual puede recibir algún apoyo de la empresa. Pero el perfeccionamiento de los recursos humanos no incrementa substancialmente la capacidad formativa e innovadora de la empresa, si las estructuras de ésta no se hacen más reflexivas.

Las empresas de los países candidatos se encuentran incluso peor preparadas para aplicar una renovación coherente que permita combinar el desarrollo de estrategias innovadoras y el de la infraestructura tecnológica, los nuevos modelos organizativos y la mejora de capacidades y competencias entre los trabajadores. Son más lentas en implantar sistemas modernos de TIC y en utilizar el potencial de estos para su propia flexibilidad. Y cuando se implantan, las TIC modernas parecen utilizarse con mayor frecuencia con fines de automatización y control que como tecnologías de comunicación. Además, las empresas de los países candidatos no parecen conceder tanta importancia a su personal tanto como la de los Estados Miembros, y se centran más en capacidades específicas de éste para el trabajo y menos en sus competencias sociales y de comunicación. Los resultados empíricos muestran más divergencias que convergencias entre empresas de los Estados Miembros y los países candidatos, y más aún si se comparan los dos grupos entre sí. Esta situación hace difícil defender el argumento de que las estrategias de reestructuración empresarial se orientan cada vez más hacia los nuevos modelos que impulsa la creciente demanda de formación e innovación en la empresa.

(7) Diversos elementos dificultan la comparación entre países: primero, es frecuente que las encuestas utilicen diferentes categorías de capacidades y competencias; en segundo lugar, mientras que en Polonia y Estonia la encuesta sólo abarca una región específica, la de Lituania abarca a todo el país; en tercer término, las diferencias industriales entre regiones son importantes, lo que condiciona por supuesto la demanda de capacidades particulares.

Bibliografía

Bresnahan, T. F.; Brynjolfsson E.; Hitt L. M. *Information Technology, Workplace Organisation, and the Demand for Skilled Labour: Firm-Level Evidence*, Documento de trabajo 7136, National Bureau of Economic Research, mayo 1999.

Castells, M. *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society*, Vol. I., Malden Mass and Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

Davenport, T.H.; Prusak L. *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Boston Mass: Harvard Business School Press, 2000.

Kaukonen, E.; Löfgren L.; Schienstock G. Problems of Economic and Industrial Transformation in Russia: An Innovation System Perspective. In Kangaspuro M. (ed.). Russia: *More Different than Most*, Helsinki: Kikimora Publications, 2000, p. 169-198.

Lash, S. Reflexivity and its Doubles: Structure Aesthetics, Community. In Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (eds). *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press, 1994, p. 110-173.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries of North West Bohemia / Observatorio Nacional de la República Checa. Praga: Fundación Europea de la Formación, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in South Estonia / Observatorio Nacional de Estonia. Tallin: Fundación Europea de la Formación, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in the South Great Plain Region / Observatorio Nacional de Hungría. Budapest: Fundación Europea de la Formación, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in Lithuania / Observatorio Nacional de Lituania. Vilnius: Fundación Europea de la Formación, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries / Observatorio Nacional de Polonia. Varsovia: Fundación Europea de la Formación, 2001.

Masson, J.-R. *Preparation by candidate countries for involvement in the EU lifelong learning policy: achievements, gaps and challenges. Synthesis of the monographs exercise.* Informe intermedio, Fundación Europea de la Formación. Turín, 2002.

Oates, T. *Key skills strategy paper.* QCA, Londres, 1998.

Sabel, Ch. F. Constitutional order: Trust-building and response to change. In Hollingsworth J. R.; Boyer R. (eds). *Contemporary Capitalism. The embeddedness of institutions.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 154-188.

Sampler, J. Exploring the Relationship Between Information Technology and Organisation Structure. In Earl, M. (ed.). *Information Management: The Organizational Dimension.* Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 5-22.

Sellin, B. *Vocational Education as a Contribution to Employment in CEE-countries - Interdependencies of Vocational Training and Employability - new concepts for competence and organisational knowledge development.* Cedefop: Salónica, 2002.

Stahl, Th.; Nyhan, B.; d'Aloja P. *The Learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*, Comisión de las Comunidades Europeas: Bruselas, 1993.

Storper, M. *The Regional World. Territorial Development in a Global Economy.* Nueva York: The Guilford Press, 1997.

Tapscott, D. *Digital Economy. Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence. Nueva York:* McGraw-Hill, 1995.

Ward, J.; Griffiths, P.; Whitmore, P. *Strategic Planning for Information Systems. Chichester:* Whiley 1990.

Weinstein, O. *New organisational concepts and practices at the firm level*, Documento presentado en el seminario inaugural de 'Made in Europe', Sevilla, 6 y 7 de octubre de 1997.

Womack, J.; Jones, D.; Ross, D. *The Machine that Changed the World*, Londres: Macmillan, 1990.

Palabras clave

Globalisation,
innovation,
human resources,
information and
communication technologies,
skills,
organisational change

Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa

Věra Czesaná
Especialista jefe, Directora del Observatorio Nacional del Empleo y la Formación, Fundación Nacional de la Formación, Praga

Olga Kofroňová
Especialista jefe, Observatorio Nacional del Empleo y la Formación, Fundación Nacional de la Formación, Praga

Los cambios económicos y sociales acaecidos tras 1989 han elevado en la República Checa la relevancia y el prestigio de la educación, aunque la población aún sigue concediendo menos importancia a la educación como factor de éxito en la vida que en otros países más desarrollados. Con todo, los jóvenes aspiran a lograr el máximo nivel educativo posible, asumiendo la perspectiva de obtener mejores ingresos como incentivo principal. Los rasgos educativos característicos de la población checa son el fuerte porcentaje de cualificaciones CINE 3, y la escasa proporción de mano de obra con educación básica (CINE 1 y 2) o sin educación alguna (CINE 0) y de personas con cualificación terciaria (CINE 5, 6). El decenio de 1990 ha sido testigo de un descenso radical en la cifra de alumnos matriculados en escuelas profesionales secundarias, y de un incremento en la participación en programas secundarios conducentes a la 'maturita' (examen de titulación en bachillerato) y a la educación terciaria. El desarrollo ulterior de la educación terciara se encuentra impedido por la insuficiente capacidad de los centros de enseñanza. La RC presenta además un nivel muy bajo de movilidad educativa ascendente. La participación en la formación continua es menor que en la UE, y la motivación es particularmente escasa entre personas de bajas cualificaciones.

Introducción

Como en otros países excomunistas, la evolución socioeconómica acaecida en la República Checa (RC) ha inducido una diferenciación en la sociedad y en la remuneración del trabajo. Ha aumentado el prestigio económico y social de la educación, y las actitudes de los jóvenes y sus familias hacia ella se han modificado. La elección de carrera educativa está ahora muy condicionada por el deseo paterno de que los hijos logren cualificaciones superiores.

Para comprender la actitud de la población checa, es necesario conocer su situación educativa actual y los principales factores que la definen. La población económicamente activa de la RC se caracteriza por una elevada proporción de personas con educación secundaria superior (cerca de un 44 % tiene un nivel CINE 3 sin 'maturita' o examen oficial de titulación de bachiller, y más del 35 % el nivel CINE 3 con 'maturita'). Otra característica es el bajo porcentaje de mano de obra con educación básica o nula (menos del 9 % con CINE 1 o 2) o con educación terciaria (tan sólo un 12,5 % de la población posee un nivel CINE 5 o 6).

Esta situación es resultado de la evolución educativa de postguerra, que permitió a una gran parte de la población obtener cualificaciones profesionales con nivel de secundaria superior (CINE 3). La educación general a este nivel (*gymnazium*) y la educación terciaria (CINE 5, 6) eran menos frecuentes, pues el país promovía la formación profesional de nivel secundario (en particular, cursos sin 'maturita'). Ello impulsó un fuerte alza de niveles educativos en la población.

El presente artículo estudia la evolución que han registrado las actitudes ante la educación a resultas de la transformación en la economía y la sociedad checas, la opinión juvenil sobre la importancia de la educación y los factores que condicionan sus opciones al respecto. Analiza los motivos por los que los intentos de las generaciones jóvenes por alcanzar cualificaciones superiores no han resultado en una movilidad educativa ascendente, y los obstáculos que bloquean el acceso a la educación terciaria en la RC. Considerando la importancia de la formación permanente, analizaremos asimismo las actitudes ante la formación continua, y revelaremos que ésta está menospreciada por igual entre jóvenes y entre adultos.

Actitudes ante la educación

El largo periodo de desarrollo social transcurrido hasta 1989, que daba más importancia a determinadas actitudes ideológicas que a las cualidades reales de una persona, socavó el valor de la educación en cuanto a su prestigio social y en términos económicos (los ingresos no reflejaban los logros educativos personales). El patrón de valores que vincula la educación y las capacidades con el nivel de vida resultó gravemente afectado (Matějů et al., 1991).

Factores de éxito en la vida en la República Checa (RC) y el extranjero **Cuadro 1**

Factor de éxito	Países desarrollados*	Antiguos países comunistas**	RC 1992	RC 1997	RC 1999	Evolución en la RC 1992 - 99		
						1992-97	1997-99	1992-99
Trabajar duro	71,0	65,6	72,7	71,4	72,5	-1,3	1,1	-0,2
Ambición	76,6	63,6	58,4	73,6	62,2	15,2	-11,4	3,8
Aptitudes, talento	57,2	64,0	57,8	70,4	57,1	12,6	-13,3	-0,7
Nivel alto de la propia educación	78,8	56,9	30,5	60,9	38,3	30,4	-22,6	7,8
Conocer a las personas adecuadas	45,8	54,8	48,2	65,2	48,8	17,0	-16,4	0,6
Contactos políticos	20,2	21,9	12,2	35,2	19,8	23,0	-15,4	7,6
Familia rica	20,5	36,7	14,4	34,5	19,4	20,1	-15,1	5,0
Educación de los padres	30,1	32,2	9,6	26,0	14,8	16,4	-11,2	5,2
Sexo	14,2	16,1	9,3	16,6	11,7	7,3	-4,9	2,4
Opiniones políticas	10,4	12,3	13,8	14,4	11,4	0,6	-3,0	-2,4
Territorio, región	6,9	9,6	7,0	6,4	11,0	-0,6	4,6	4,0
Raza, nacionalidad	17,6	9,8	4,4	13,2	9,8	8,8	-3,4	5,4
Religión	7,2	8,1	2,3	2,5	3,1	0,2	0,6	0,8

Fuente: ISSP, 1992, 1997, 1999.
* Australia, Alemania (Länder occidentales), Gran Bretaña, EE UU, Austria, Italia, Noruega, Suecia, Canadá
** Alemania (Länder orientales), Hungría, Eslovaquia, Polonia, Bulgaria, Rusia, Eslovenia
Nota: suma de las respuestas 'muy importante' y 'esencial' como porcentajes.

La opinión de los checos sobre el vínculo entre educación y éxito en la vida se ha modificado claramente durante la transición. Como señalan los análisis del ISSP ([1]), en 1992 menos del 31 % de los checos creía que la educación es importante para que una persona tuviera éxito en su vida. Pero en 1997 este factor del 'éxito en la vida' era importante ya para casi el 61 % de los encuestados, lo que aproxima a la RC de los países desarrollados, con su promedio ([2]) del 78,8 %. Sin embargo, entre 1997 y 1999 el porcentaje volvió a disminuir (37,7 %), debido probablemente al empeoramiento de los problemas asociados con la transformación social y al menor ritmo de diferenciación salarial por niveles educativos.

Los cambios en la importancia percibida de la educación deben juzgarse en el contexto del cambio de actitudes en la población durante el periodo de transición: en la primera mitad del decenio de 1990 (1992-97) los encuestados, previendo rápidos efectos positivos, tendían a resaltar la importancia de muchos factores, pero en años sucesivos (1997-99) se produjo la tendencia contraria, al desacelerarse el ritmo de la transformación. Por ello, el cambio global de actitudes resultó menos profundo que lo que aparentaba ser al comienzo de la transición. Con todo, aún si se encuentra a la zaga de otros países desarrollados, el valor asignado a la educación se ha incrementado más que ningún otro factor.

La mayor importancia concedida a la educación tras 1989 refleja sin duda las tendencias evolutivas reales de diferenciación salarial. La rápida transformación de la estructura salarial durante este periodo creó buenas condiciones para la diferenciación de ingresos. El periodo relativamente breve de la primera mitad del decenio de 1990, alteró radicalmente las diferencias remunerativas entre las categorías de cualificación de la mano de obra. La anterior nivelación de ingresos dio paso a una remuneración en función del rendimiento, la responsabilidad y la cualificación. Si antes de la transición el salario medio de un especialista de grado universitario apenas era 1,5 veces superior al de un trabajador con educación básica, en 1996 esta relación pasó a ser de 2,5 a 1, dato habitual en los países europeos con economía de mercado desarrollada.

Los grandes cambios en la diferenciación salarial según niveles educativos han cesado. Con todo, las diferencias ahora existentes proporcionan -en particular a los jóvenes- claros argumentos para participar y obtener el máximo nivel posible de cualificaciones en su educación de base.

([1]) ISSP - International Social Survey programme

([2]) Australia, Alemania (Länder occidentales), Gran Bretaña, EE UU, Austria, Italia, Noruega, Suecia, Canadá

Evaluación de los factores importantes para el éxito en la vida **Cuadro 2**

	Educación (máximo nivel alcanzado, incluyendo estudiantes)				
	Básica	**Secundaria superior sin *maturita***	**Secundaria superior con *maturita***	**Terciaria**	**Total**
Ser ambicioso	2,1	2,1	1,9	1,7	2,0
Ser capaz de trabajar duro	2,1	2,1	2,0	1,9	2,0
Mostrar determinadas aptitudes o talentos	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2
Conocer a las personas adecuadas	2,2	2,2	2,2	2,3	2,2
Poseer un nivel educativo alto	2,5	2,7	2,4	1,9	2,5
Proceder de una familia rica	2,7	2,9	3,0	3,1	3,0
Tener padres con un nivel educativo alto	3,0	3,2	3,2	3,1	3,2
Zona (región) de origen o donde ha crecido la persona	3,3	3,3	3,3	3,4	3,3
Tener contactos políticos	3,2	3,4	3,3	3,5	3,3
Sexo	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4
Raza o nacionalidad	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7
Opiniones o convicciones políticas	3,6	3,9	3,9	3,9	3,9
Religión	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3

Fuente: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* (Actitudes de los jóvenes ante la educación y sus carreras), NÚOV, 2003

Actitudes juveniles actuales; importancia de la educación para la persona

Las opiniones de jóvenes de 20 a 29 años pueden extraerse de un estudio sobre actitudes ante la educación y la carrera profesional, realizada en 2003 sobre una muestra representativa de 2 500 encuestados (Burda et al., 2003).

De 13 factores distintos, los encuestados asignan la máxima importancia -con independencia del nivel educativo- a la ambición. En segundo lugar aparece el trabajar duro. Sólo los encuestados con titulación universitaria conceden la misma importancia a 'Nivel alto de la propia educación'. Los encuestados de otras categorías educativas sitúan este factor en quinta posición, tras 'Aptitudes y talento' y 'Conocer a las personas adecuadas'.

Aunque los encuestados no eligen la educación como el principal factor que condiciona el éxito en la vida ([3]), sí la sitúan en los primeros puestos de la lista. La mayoría de los encuestados atribuye una importancia básica a las cualidades personales, las ambiciones y la capacidad de trabajar duro, como premisa para poder utilizar las capacidades obtenidas a través de la enseñanza y la formación. La encuesta revela asimismo una evolución positiva: entre los factores que los encuestados jóvenes mencionan como importantes para el éxito en la vida aparece la educación, y no aparecen factores tales como el origen social, la región que se habita, el sexo, la nacionalidad, la opinión política o las creencias religiosas.

Las razones por las que los jóvenes no sitúan la educación en primera posición se esclarecen si consideramos los datos sobre el paro y las exigencias de los empresarios en cuanto a nivel educativo de sus empleados. Aunque el paro desciende claramente conforme aumenta el nivel educativo, los empresarios siguen tendiendo a contratar a una mayoría de personas con educación secundaria, algo en lo que la RC se diferencia de los países tradicionales miembros de la UE; el país tiene una estructura de empleo aún muy concentrada en la industria y precisa trabajadores manuales. En todos los casos, los encuestados perciben que un mejor nivel educativo puede salvarles del paro. Con todo, sin fuertes ambiciones y sin la voluntad de trabajar duro, no alcanzarán el éxito ni una posición que corresponda a su educación. La realidad es que mucha gente tiene que aceptar empleos para los que está sobrecualificada.

Así pues, ¿qué es lo que estimula a los jóvenes a obtener cualificaciones altas? El cuadro si-

([3]) Los encuestados debían evaluar la importancia de los 13 factores del cuadro conforme a una escala de niveles (1 = esencial, 2 = muy importante, 3 = importante, 4 = no muy importante, 5 = irrelevante). También era posible señalar por respuesta 'no sé / no puedo elegir'. Los resultados se analizaron calculando el 'índice' medio en esta escala de cinco grados. El cuadro muestra los resultados medios de cada factor, divididos por niveles educativos. Cuanto menor es la cifra mayor es la importancia asignada al respectivo factor.

Evaluación de los factores que motivan para estudiar ([4]) **Cuadro 3**

Lo que motiva a los jóvenes para estudiar	Educación (máximo nivel alcanzado, incluyendo estudiantes)				
	Básica	Secundaria superior sin *maturita*	Secundaria superior con *maturita*	Terciaria	Total
Necesidad de satisfacer la propia ansia de conocimientos	2,4	2,4	2,2	2,1	2,3
Conseguir un empleo interesante	1,6	1,6	1,5	1,4	1,5
Desarrollar el propio talento y capacidades	2,2	2,1	1,9	1,8	2,0
Necesidad de un título, 'maturita' o certificado	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8
Desarrollo profesional	2,1	2,0	1,9	1,7	1,9
Por tradición familiar	2,5	2,6	2,6	2,4	2,6
Ingresos económicos	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4
Interés por una disciplina específica	2,1	2,0	1,9	1,7	1,9

Fuente: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* [Actitudes de los jóvenes ante la educación y sus carreras]. NÚOV, 2003

guiente recoge los factores más importantes de motivación, según los datos del mencionado estudio.

Se observa que el factor más importante, para cualquier nivel educativo de los encuestados, son los ingresos económicos. En segundo lugar, muy próximo a él, aparece el factor 'empleo interesante'. También se ve claramente que este último factor es el más mencionado por los encuestados de alto nivel educativo. Y el factor motivador menos importante es la tradición familiar, que los jóvenes consideran probablemente irrelevante. La necesidad de satisfacer la propia ansia de conocimientos también aparece en las últimas posiciones, aunque recibe más menciones entre personas con educación terciaria. Es evidente que los jóvenes con educación superior, a diferencia de los otros niveles educativos, consideran importantes factores adicionales, como su desarrollo profesional y el del propio talento y capacidades.

Cambios en la estructura de las carreras educativas

La tendencia hacia la obtención de un nivel educativo alto es una de las características principales de las generaciones jóvenes en la RC. El fuerte interés por la educación ha impulsado desde 1989 cada vez más cambios estructurales en todo el sistema educativo. Entre dichos cambios se cuentan la menor presencia de la formación profesional sin 'maturita' (CINE 3B) y la promoción de la enseñanza secundaria técnica y profesional, que confiere el título de bachiller o 'maturita' (CINE 3A) y abre así el acceso a proseguir una educación terciaria. Las familias están dispuestas a pagar tasas para la formación de sus hijos, factor que ha contribuido al surgimiento de escuelas privadas de secundaria superior, cuyos cursos corona un examen de 'maturita'.

En la educación terciaria existe una continua presión social para eliminar las grandes discrepancias entre la cifra de candidatos y la admisión real. A este respecto desempeñan una función importante las denominadas 'escuelas profesionales superiores' (CINE 5B), que desde mediado el decenio de 1990 han servido de complemento a la oferta de programas de licenciatura, de desarrollo muy lento, y han hecho posible para miles de jóvenes obtener una educación 'post-maturita'. El crecimiento de esta vía educativa ha sido muy intenso a pesar de que las escuelas profesionales superiores exigen el pago de tasas. Además, aumenta en los últimos tiempos el número de centros privados de enseñanza superior, que amplían la capacidad de la educación terciaria. El siguiente diagrama ilustra la evolución de las cifras de alumnos en las diversas vías educativas de la RC.

Este diagrama revela con claridad que la proporción de alumnos en cursos profesionales no conducentes a la 'maturita' disminuye radicalmente, mientras que se incrementan las cifras de alumnos en cursos de FP que imparten una educación secundaria integral (con 'maturita'). Tras un leve aumento a mediados del decenio (1990), la proporción de alumnos matriculados en la educación secundaria superior se ha estabilizado por debajo del 20 %. Las opciones de la genera-

([4]) Los encuestados debían situar los factores de motivación en una escala de cuatro niveles (1 = sí, sin duda alguna, 2 = más bien sí, 3 = más bien no, 5 = no, sin duda ninguna). El cuadro recoge el 'índice' promedio, para diversos niveles educativos. Cuanto menor es el índice mayor es la importancia asignada al respectivo factor.

ción joven parecen influidas tanto por las preferencias tradicionales de la población checa como por las expectativas de los empresarios, así como por la tendencia hacia niveles educativos superiores, o al menos el examen de 'maturita'. Su opción final de carrera educativa depende de otros diversos factores.

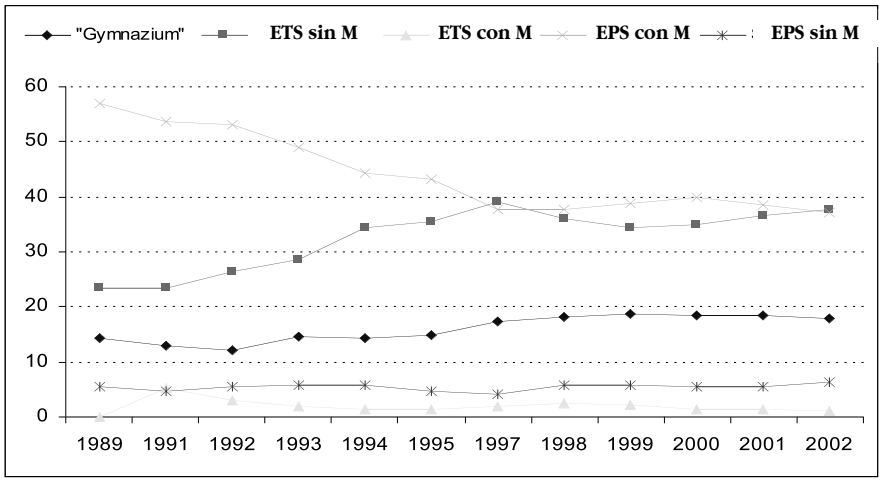
La razón básica por la que los alumnos eligen vías de formación profesional sin 'maturita' es el interés por un área particular (un 23 % de los casos), o las perspectivas de lograr un buen empleo o una buena remuneración (11 % y 6 %, respectivamente). Otros motivos posibles son la escasa capacidad del alumno para aprobar un programa de 'maturita' (20 %) o los fallos en el procedimiento de admisión a un programa de 'maturita' (10 %).

Un total del 67 % de los alumnos que acceden a programas de 'maturita' en las escuelas técnicas secundarias declaran haber elegido esta opción 'porque querían tener una maturita'. Se trata realmente de un nivel educativo superior que facilita la obtención de un mejor empleo y el acceso a la educación terciaria. Otros motivos declarados son el interés por un área particular (40 %) y las buenas perspectivas de empleo (31 %).

Los programas de estudios en gymnazium son elegidos por aquellos alumnos que aspiran a entrar en la enseñanza superior. La proporción de estos alumnos es baja en la RC (a excepción de Praga). Uno de los motivos es el respeto que inspira tradicionalmente la educación superior en la RC, y el que las vías de FP conducentes a la 'maturita' se consideren equivalentes a los programas académicos (o sea, al gymnazium). Esto explica porqué la RC presenta, entre todos los países europeos, la mayor proporción de jóvenes matriculados en vías de FP secundaria.

Si bien el examen de 'maturita' aprobado tras la enseñanza general (académica) o profesional abre la posibilidad de admisión en la educación terciaria, el aprobado en cursos sin 'maturita' no permite dicha opción. Con todo, el alumno de estos cursos puede emprender un curso de 'seguimiento' de dos años, conducente a la 'maturita', y seguir estudios tras éste. En teoría, ello proporciona un buen grado de transferibilidad vertical al sistema educativo: todos los alumnos que consiguen aprobar la enseñanza básica pueden seguir hacia niveles superiores, independientemente de las vías educativas por las que opten. En la práctica, esta oportunidad no se utiliza plenamente, debido a la selectividad del sistema educativo y a su limitada capacidad, particularmente en los cursos de primer y segundo ciclo universitarios.

Proporciones de alumnos en los primeros años de vías CINE 3 (%) Diagrama 1



Clave: ETS con M = escuelas técnicas secundarias con '*maturita*'
ETS sin M = escuelas técnicas secundarias sin *maturita*'
EPS con M = escuelas profesionales secundarias con *maturita*'
EPS sin M = escuelas profesionales secundarias sin *maturita*'
Nota: no se incluye el año 1996 porque los datos no son comparables con otros años, debido al ajuste de sistemas
Fuente: Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a krajích a postavení mladých lidí na trhu práce* 2002/03 [Evolución educativa, estructura real de la enseñanza profesional secundaria superior en las regiones y posición de los jóvenes en el mercado de trabajo], NÚOV, 2003. educación.

Nivel educativo de padres e hijos, y deseos de las familias

La población checa alberga evidentemente la esperanza de que el nivel educativo de los hijos supere al de los padres, como demuestran varias encuestas que comparan la cualificación del encuestado, la de sus padres y la que desean para sus hijos (p.e. Burda et al., 2003). Hay un interés particularmente fuerte por la educación terciaria. Apenas una tercera parte de los encuestados con nivel educativo básico y profesional sin 'maturita' y menos del 10 % de los titulados con 'maturita' se declararían satisfechos si sus hijos sólo logran un nivel de educación secundaria. Los restantes aspiran a la terciaria (véase la línea final del Cuadro 4).

Los datos promedio disponibles permiten extraer el siguiente perfil de aspiraciones para los descendientes: la educación se-

Relación entre nivel educativo del encuestado, el de sus padres y el esperado para sus hijos **Cuadro 4**

Nivel educativo del encuestado								
Nivel educativo de los padres del encuestado	**básico**	**Profesional**		***Gymnazium***	**Profesional superior**	**BACH**	**MAG**	**Total**
		sin M	**con M**					
básica	40	39	20	1	1	0	1	100
secundaria superior sin *maturita*	12	47	34	3	1	1	2	100
secundaria superior con *maturita*	9	17	54	11	1	1	7	100
terciaria	10	12	30	12	7	4	26	100
Total	**13**	**35**	**38**	**6**	**1**	**1**	**6**	**100**

Relación entre nivel educativo del encuestado, el de sus padres y el esperado para sus hijos

Nivel educativo deseado para los hijos del encuestado										
Nivel educativo del encuestado	**básico**	**Profesional**		***Gymnazium***		**Total**	**no más educación de nivel terciario**	**Profesional superior**	**BACH**	**MAG**
		sin M	**con M**	**4 años**	**multi-anual**					
básica	1	25	58	7	10	100	28	33	11	29
secundaria superior sin *maturita*	0	11	68	11	10	100	29	35	14	22
secundaria superior con *maturita*	0	2	66	13	19	100	8	23	19	50
terciaria	1	0	44	17	38	100	1	5	14	80
Total	**0**	**7**	**64**	**12**	**17**	**100**	**17**	**26**	**16**	**41**

Fuente: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; *Vojtěch,J. Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* (Actitudes de los jóvenes ante la educación y sus carreras). NÚOV, 2003
Nota:
M = *maturita*
BACH = titulación de primer ciclo o *bachelor*
MAG = titulación de segundo ciclo o *magister*

cundaria sin 'maturita' constituye el nivel educativo máximo ideal tan sólo para un 7 % de la población, mientras que un 29 % aspira a la 'maturita' obtenida mediante cursos académicos que lleven a la educación terciaria; y un 64 % a la 'maturita' a través de programas de FP. Si los deseos de los padres se hicieran realidad, sólo un 20 % de la población carecería de la oportunidad de acceder a la enseñanza superior o terciaria: más de un 40 % espera que sus hijos emprendan una licenciatura o cursos profesionales superiores de primer ciclo (Bachelor), y otro tanto que accedan a programas de segundo ciclo (Master).

Las familias de la República Checa esperan del sistema educativo que les proporcione oportunidades similares a las que ofrece en numerosos países avanzados de la UE. Las expectativas rebasan lo previsto en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (Libro Blanco) ([6]): llevar la proporción de alumnos matriculados en enseñanza superior hasta el 50 % de la población joven, y que de ellos la mitad acabe con una licenciatura de primer ciclo.

Movilidad educativa

El análisis sobre movilidad educativa efectuado como parte de la encuesta SIALS ([7]) ha puesto en evidencia el desfase entre estas aspiraciones y la realidad. La probabilidad de que un hijo varón alcance un nivel educativo superior al de su padre, o una hija superior al de su madre, retrocede o está frenada -respectivamente- a largo plazo en la RC. Es lo que revela claramente una comparación de la movilidad educativa entre diversos grupos de edades. La RC se cuenta entre los países europeos con menor probabilidad de ascenso para las generaciones jóvenes (hasta 35 años). Mientras un porcentaje del 35 % de los jóvenes varones en los países de la encuesta SIALS (véanse los diagramas siguientes) logran niveles educativos superiores a los de sus padres, la proporción es de sólo el 26 % en la República Checa. Los datos no son mucho más favorables en la población femenina hasta los 35 años, pues sólo un 31 % supera el nivel educativo de sus madres, en comparación con el promedio del 45 % en otros países.

([5]) Programa Nacional de Desarrollo Educativo (Libro Blanco), Praga, MºEJD, 2001.

([6]) Programa Nacional de Desarrollo Educativo (Libro Blanco), Praga, MºEJD, 2001.

([7]) Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos, 1998.

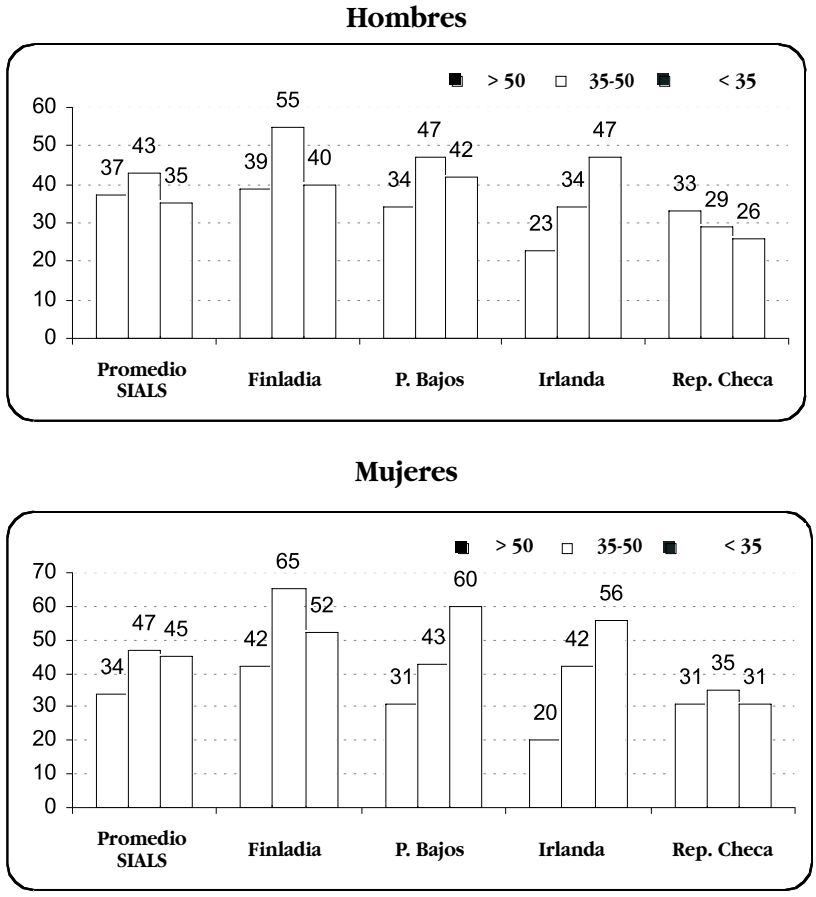
([8]) International Adult Literacy Survey o Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos, 1998.

Este bajo índice de movilidad educativa ascendente afecta desfavorablemente al grado de empleo del capital humano en las diversas generaciones y al desarrollo de talentos, que no tienen porqué depender del contexto cultural y educativo del entorno familiar.

Otras investigaciones realizadas en 1996 y 1997 (Průša, Průšová, 1997) han revelado que el factor determinante que condiciona el nivel educativo de los niños es el nivel educativo de sus padres (explica el 27 % de la varianza), nivel que también mediatiza la influencia de otros factores (culturales, económicos); el resultado confirma la fuerte dependencia entre opciones educativas y tipo de contexto familiar ([9]). Los niños en las posiciones más altas de esta escala tienen 20 veces más probabilidad de cursar estudios de nivel terciario que los de las posiciones más bajas. La situación económica no es el principal obstáculo en el acceso a la educación, como evidencia el hecho de observarse -para los niños que consiguen llegar a la enseñanza superior- grandes diferencias de renta entre grupos de familias con distintos niveles educativos, mientras en el interior de los grupos con un cierto nivel educativo los ingresos familiares no surten un efecto importante.

La escasa movilidad intergeneracional en cuanto a niveles educativos tiene su causa en la orientación que asume el sistema educativo checo en todos sus ámbitos. El sistema escolar tiende a reproducir la desigualdad para las franjas de bajo perfil cultural y educativo, en lugar de a nivelarla. Un motivo es la naturaleza de los procedimientos de admisión a las escuelas secundarias y los centros de enseñanza superior, y el hecho de que la instrucción se encuentre centrada en un modelo de impartición de conocimientos de tipo enciclopédico. Todo ello requiere prestar más atención al estudio en casa y favorece a los niños de familias mejor educadas y más cultas. La TIMSS ([10]) ha revelado que las diferencias observadas en los resultados de pruebas a niños de trece años pueden atribuirse en buena parte a los diferentes niveles educativos de sus padres ([11]). Al alto nivel de selectividad en el sistema educativo checo se añade la insuficiente capacidad de acogida en los centros de enseñanza superior. Todos estos factores endurecen una competición en la que los hijos de las familias con menor cualificación acaban perdiendo la partida.

Movilidad educativa ascendente para tres grupos de edades: hasta los 35 años, de 35 a 50 años y más de 50 años **Diagrama 2**



Fuente: OCDE, Una mirada a la educación, 2000

Actitudes ante la formación continua o el perfeccionamiento

Considerando la escasa movilidad intergeneracional y el reducido acceso a la educación terciaria sería lógico observar la existencia de un fuerte interés por el perfeccionamiento o la formación continua. Sin embargo, la tasa de participación en ésta es relativamente baja dentro de la RC (cerca del 27 %). Supera a la de otros países de la Europa Central y del Este (Hungría: 18 %, Polonia: 14 %), pero supone la mitad de la existente en algunos Estados Miembros (p.e. 55 % en Finlandia, 42 % en Alemania) ([12]). Al igual que en otros países, el interés por la formación continua puede relacionarse con el nivel educativo individual. Con todo, las diferencias son más sorprendentes en la RC, pues las personas de cualificaciones más bajas (educación secundaria inferior), que afrontan las peores condiciones en el mercado de trabajo, muestran un interés mucho menor por la educación que sus homólogos en la UE.

([9]) La encuesta dividía a las familias checas en seis tipos, en función de los principales factores del contexto familiar: familia de trabajadores manuales estática, familia de trabajadores manuales con ambiciones, familia de clase media no desarrollada, familia de clase media estable, familia de empresario, familia de profesional independiente.

([10]) TIMSS

([11]) Esto explica el 38 % de la varianza. En los países de la UE las diferencias van del 20 al 30 %.

([12]) Fuente: Una mirada a la educación, OCDE, 2002 - los datos de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos 1994-98.

Factores importantes para el empleo **Cuadro 5**

	La formación continua y la práctica son más importantes	Ambas son igual de importantes	La escuela es más importante
Francia	64,26	31,08	4,65
Italia	56,72	31,30	11,97
Suecia	55,95	35,72	8,32
Eslovenia	52,44	37,97	9,59
Noruega	51,40	38,45	10,16
Alemania (antigua RFA)	50,98	38,16	10,86
Alemania (antigua RDA)	47,13	42,15	10,73
Chipre	40,89	47,70	11,41
España	32,49	51,89	15,62
Portugal	32,38	50,92	16,70
Hungría	28,30	59,00	12,70
República Checa	24,07	49,25	26,68

Fuente: Programa internacional de encuesta social (International social survey programme -ISSP), 1997

La voluntad de perfeccionar la formación también puede calibrarse por la importancia respectiva que una persona atribuye a lo que le han enseñado en la escuela y a lo que aprende con la práctica y la formación posterior. Como una encuesta revela (SIALS, 1998), los checos prestan la misma importancia a las capacidades aprendidas por la práctica que a los conocimientos obtenidos en la escuela, mientras que la mano de obra de los países de la UE considera la formación continua más útil que lo aprendido en la escuela. Casi un 27 % de los entrevistados por la encuesta ISSP -el porcentaje mayor entre todos los países analizados- señala que la educación de base es más importante que lo que aprenden con la práctica y la formación posterior. Esto significa que, a diferencia de otras naciones, los checos no consideran tan útil la formación continua o el perfeccionamiento.

El hecho de considerar que la educación de base condiciona más la evolución profesional que la formación continua se refleja también en las actitudes de los jóvenes hacia la formación en el empleo. Algunas encuestas efectuadas entre la población activa joven (Burda et al., 2003) muestran que aunque ésta admite en general la importancia de la formación continua para lograr buenos resultados en el trabajo (más de la mitad de los encuestados son de esta opinión), en realidad sólo una modesta proporción de los trabajadores participan en ella. Tres cuartas partes de la población juvenil económicamente activa no realizan en absoluto una formación continua, o lo hacen sólo esporádicamente. El 25 % restante dedica menos de 12 horas por año a la formación continua o de perfeccionamiento - es decir, ni siquiera una hora al mes.

El nivel de motivación personal para perfeccionar cualificaciones es bajo, ya que dos terceras partes de los jóvenes que emprenden una formación continua declaran hacerlo incitados por sus empleadores. La actitud pasiva ante el perfeccionamiento de conocimientos y capacidades se explica por los motivos que declaran los encuestados para no participar: una alta proporción de jóvenes piensa que la formación continua no es necesaria (casi un 13 % de los jóvenes con educación terciaria y más del 32 % de los jóvenes con certificado profesional), o indica que no participa porque no se les ha ofrecido una oportunidad (41 % de los jóvenes con educación terciaria y 51 % de los jóvenes con educación básica). La motivación es mayor entre los jóvenes de mayores niveles educativos y también entre mujeres. Los grupos con mejores niveles educativos presentan un número superior de participantes en actividades de formación continua y dedican además más tiempo a esta actividades. Este hecho parece agravar las diferencias entre las diversas categorías de la población, clasificadas con criterios educativos. Se confirma además que quienes piensan que sus conocimientos y capacidades son los adecuados son precisamente quienes mayor necesidad tienen de perfeccionar estos.

Valoración de la importancia de la formación continua para el rendimiento en el trabajo /Actitudes la población juvenil económicamente activa por niveles educativos **Cuadro 6**

Para el rendimiento en el trabajo, la formación continua es:	Nivel educativo			
	básica	secundaria superior sin *maturita*	secundaria superior con *maturita*	terciaria
Absolutamente esencial	41,5	8,9	26,7	48,6
bastante esencial	41,5	31,3	38,8	41,6
apenas esencial	33,0	44,3	26,1	9,7
nada esencial	25,4	15,5	8,4	9,7

Nota: considerando lo bajo de las cifras respectivas, se han agrupado las respuestas positivas para la categoría de la educación básica, y las respuestas negativas para la categoría de la educación terciaria.

Conclusiones

La actitud de la población checa ante la educación parece muy positiva, si bien la proporción que considera a ésta un factor que contribuye al éxito en la vida es inferior a la media europea. Ello se refleja en el gran incremento en los índices de matriculación en el decenio de 1990 -a pesar de la limitada capacidad de la educación terciaria- y también en la nueva estructura de las vías educativas. Los jóvenes prefieren claramente una educación secundaria conducente a la 'maturita' (CINE 3A), que les permita acceder al nivel terciario, frente a otros tipos de formación profesional sin 'maturita' (CINE 3B).

Por otro lado, la población checa aprecia extraordinariamente el valor de la educación de base y su importancia para las perspectivas de empleo; en el polo contrario, tiende a subestimar la formación continua y el perfeccionamiento de capacidades. Una prueba de ello es la escasa motivación individual y el bajo índice de participación en la formación continua. Una de las razones de esta situación es que los empleadores no reconocen una equivalencia entre los certificados de cursos de formación continua y los de la educación de base, lo cual roba prestigio a la formación continua. Mejorar los niveles e índices de participación en la formación permanente y vincular la formación inicial y la continua es una de los retos principales para la política educativa checa.

El sistema educativo checo es muy selectivo, como reflejan las bajas cifras de movilidad educativa ascendente, y la influencia demostrable del contexto cultural y social de la familia sobre la carrera educativa de un alumno. Los padres tienen grandes esperanzas de que el nivel educativo de sus hijos supere al suyo propio. Para responder a dicha esperanza, será necesario en particular incrementar claramente la educación terciaria y adoptar diversas medidas cualitativas para superar los obstáculos que inhiben el acceso igualitario a la educación.

Bibliografía

Burda, V. et al. Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění [Actitudes de los jóvenes ante la educación y sus carreras]. Projekt programu LS *Výzkum pro státní správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praga: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003.

Burdová, P.; Matějů, P.. Bariéry rozvoje lidských zdrojů v České republice [Barreras al desarrollo de recursos humanos en la República Checa]. In Podkladové studie k projektu *Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praga: Národní vzdělávací fond, 2001.

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Nároky na vzdělávání a zaměstnatelnost české pracovní síly v souvislosti s integrací ČR do ekonomických a sociálních struktur EU* [Requisitos de educación y empleabilidad para la población activa vinculados a la integración de la RC en la estructura económica y social de la UE]. Praga, NVF, 2003. 113 p.

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Vzdělanostní a kvalifikační úroveň pracovní síly* [Nivel de cualificaciones y educativo de la población activa]. Praga, NVF, 2003. 115 p.

ISSP - International Social Survey Programme/1992: Sociální nerovnosti II; 1997: Pracovní orientace; 1999: Sociální nerovnosti a spravedlnost III.

Kofroňová, O.; Vojtěch, J. *Analýza vzdělávacích programů z hlediska zaměstnatelnosti absolventů. Pracovní texty projektu 'Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled'* [Análisis del currículo inicial de FP desde el punto de vista de la empleabilidad del titulado]. Praga, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ, 2000. 67 p.

Palabras clave

Level of education,
vocational education,
continuing education,
motivation,
attitude,
education participation rate

Kofroňová, O.; Stretti, M.; Vojtěch, J. *Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení* [La FP de base en el contexto de la formación permanente]. Syntetická studie. Praga, VÚOŠ, 1998. 36 p.

Lidské zdroje v České republice 1999 [Los recursos humanos en la República Checa, 1999] / Národní vzdělávací fond, Ústav pro informace ve vzdělávání. Praga: 1999.

Matějů, P.; Kreidl, M.. Rekonstrukce sociálního statusu [Reconstrucción del estatus social]. In *Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR*, 7/1991.

Matějů, P.; Tuček, M.; Rezler, L. Rodina ´89 Zdroje vzdělanostních nerovností [Familia ´89: causas de desigualdades relacionadas con la educación]. *In Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR*, 7/1991

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) [Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación - Libro Blanco]. Praga MŠMT, 2001.

Průša, M.; Průšová, P. *Přístup mladých lidí ke vzdělavání* [Actitudes de los jóvenes ante la educación]. Praga: Středisko vzdělávací politiky, 1997.

Večerník, J. et al. *Zpráva o vývoji české společenosti 1989 - 1998* [Informe sobre la evolución de la sociedad checa 1989 - 1998]. Praga: Academia, 1998.

Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce 2002/03* [Desarrollo educativo y estructura de cursos para alumnos de la enseñanza profesional secundaria y superior en la República Checa y sus regiones, y posición de los jóvenes en el mercado de trabajo 2002/03], Praga: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003.

Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP

Ivan Svetlik
El profesor Ivan Svetlik enseña e investiga en las áreas de empleo, educación y gestión de recursos humanos en la Universidad de Liubliana.

El autor traza un panorama del desarrollo de la FP en Eslovenia, particularmente en el periodo de la transición política. Muestra la gradual sustitución del sistema dual por otro escolar, y las dificultades para volver a implantarlo. Revela también cómo -a pesar de la reforma de la FP derivada del acceso a la UE- muchos jóvenes abandonan la formación profesional en favor de la enseñanza general, que les promete mayores niveles educativos y más movilidad social. Diversos factores como la valoración del trabajo, la transición hacia el sector servicios, el descenso demográfico y la red escolar permiten explicar estas tendencias. El estudio señala posibles vías para adaptar la FP a estos cambios, por medio de otra reforma que haga posible la transición a la enseñanza superior, acentúe la información y orientación profesional y abra la FP a los adultos y los inmigrantes.

Resumen histórico

Hasta 1918, la historia de la FP en Eslovenia discurrió paralela a la de Austria, ya que la mayoría de los territorios eslovenos pertenecían al imperio austro-húngaro. Aún era posible hasta hace poco tiempo oír a personas mayores referir cómo sus abuelos se habían formado o bien con sus padres en la granja autosuficiente en la que habían nacido o bien con maestros artesanos en sus respectivos talleres. Las oportunidades formativas escolares eran bastante reducidas. Quienes querían prosperar debían viajar y trabajar durante años con diferentes artesanos, hasta poder abrir su propio negocio y alcanzar la categoría de maestros. Las cifras de operarios industriales y artesanos en las dos regiones principales de Eslovenia -Kranjska y Štajerska meridional- permiten estimar las cifras de formados en 1825 y 1912, como recoge el cuadro 1.

Entre las dos guerras mundiales, cuando la mayoría de las regiones eslovenas pertenecían ya a la primera república de Yugoslavia, la formación profesional se impartía tanto en el trabajo como en escuelas profesionales inferiores o superiores, de las que las más importantes eran las comerciales, agrarias y artesano-industriales. La cifra de jóvenes alumnos formados era bastante baja: un 61 % de la población activa de 1931 eran campesinos (Kramberger, 1999, p. 55; 160) que raramente enviaban a sus hijos a las escuelas profesionales cuando terminaban la educación obligatoria.

Tras la Segunda Guerra Mundial, Eslovenia continuó integrada dentro de Yugoslavia como una de sus repúblicas federales. En el periodo que va hasta 1990, dos factores básicos caracterizan a su FP: el primero, la rápida industrialización, reflejada en la proporción de población activa en el sector agrícola, que descendió del 61 % en 1931 al 26 % en 1971 y al 15 % en 1991; y el segundo, el régimen comunista, que sustituía la regulación de libre mercado por la planificación estatal en todos los sectores, entre ellos los del empleo y la educación.

Según Tome (1998), la primera fase de desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial duró hasta finales del decenio de 1960. En sus comienzos se mantuvo la estructura del antiguo sistema dual: los alumnos acudían a la escuela dos veces por semana y trabajaban cuatro días en empresas públicas. Los organismos estatales fijaban las normas de cualificación y regulaban a aprendices, escuelas y empresas. Por ejemplo, se pagaba a los aprendices un modesto salario y la empresa pública se comprometía a emplearlos una vez aprobada su formación, al menos durante un breve periodo. También las cámaras cumplían una función: organizaban los exámenes. Pero la formación comenzó gradualmente a impartirse cada vez más en talleres escolares y menos en empresas. Como sustituto de la formación en el trabajo, en 1968 se creó la figura de las prácticas, con el fin de facilitar la transición de la escuela al trabajo.

Cifras de operarios industriales y artesanos en las regiones de Kranjska y Štajerska meridional, en 1825 y 1912 — **Cuadro 1**

REGIONES	1825	1912
Kranjska	6 633	36 230
Štajerska meridional	22 702	42 333

Fuente: Šorn, 1974

Distribución de la población activa en Eslovenia por sectores industriales, de 1931 a 2000 (porcentajes) — **Cuadro 2**

	1931	1971	1991	2000
Agricultura	61	26	15	11
Industria	21	34	45	38
Servicios	18	40	40	51

Fuente para 1931 y 1971: Kramberger, 1999, p.160
Fuente para 1991 y 2000: Ignjatović, 2002, p.180

Durante el decenio de 1970 la formación escolar continuó cobrando importancia. Surgió la tendencia hacia la unificación de la enseñanza secundaria, con una mayor proporción de conocimientos de orden general en los programas profesionales y con programas generales que incluían cualificaciones específicas de apoyo a la transición gradual hacia el trabajo, y no sólo hacia estudios posteriores. Se suponía que los más jóvenes comenzarían a trabajar antes, y podrían volver a la escuela después. En la década de 1980, cuando se implantó la denominada "enseñanza y formación para carreras", los reformadores volvieron a insistir en la formación en entornos reales de trabajo; sin resultado, porque la formación escolar no proporcionaba conocimientos suficientes sobre los que basar la formación práctica, y porque las empresas públicas, en crisis cada vez más grave, eran económicamente incapaces de acoger aprendices. Por añadidura, ni a la pequeña empresa privada ni a los artesanos independientes se les permitía tomar parte en el sistema formativo. La FP se hizo más escolar e independiente de los entornos laborales que nunca. A pesar de ello, la política oficial fue mantener al 70 % de la población joven en escuelas profesionales (Tome, 1998).

Las críticas a la escuela secundaria unificada llegaron de varios lados. Se observó que la calidad de la enseñanza general había disminuido con la supresión de la gimnazija o escuela secundaria general. Los alumnos no acababan bien preparados para proseguir estudios universitarios. A la vez, los empresarios manifestaron su descontento con la formación de titulados en las escuelas secundarias. Una medición de la cifra de personas en profesiones concretas que conseguían aprobar programas de cualificación para éstas reveló un descenso del 38,8 % en 1981 al 34,8 % en 1991 (Kramberger, 1999, p. 63), reflejando con ello el desajuste entre las cualificaciones educativas y los requisitos reales para el trabajo. A raíz de estos problemas, a finales de la década de 1980 se reinstauraron gradualmente la gimnazija y el sistema dual de la FP, centrado en las necesidades de la pequeña empresa privada. Esta era la situación de la FP cuando Eslovenia logra su independencia en 1991.

Puede resumirse la evolución de la FP eslovena en los 45 años transcurridos desde el término de la Segunda Guerra Mundial como un periodo tendente a apartarse del sistema dual; ello resulta lógico, porque los empresarios privados desempeñaban en éste un papel importante, y el sector privado de la pequeña empresa se encontraba en aquellos años marginado por la confiscación de propiedades, por los obstáculos administrativos a la empresa privada y por el crecimiento de la industria estatal. Las nuevas grandes plantas industriales estatales utilizaban una tecnología de producción relativamente simple y creaban empleos básicamente no cualificados o semicualificados, que apenas precisaban formación. La impresión era que las escasas capacidades que requerían estos empleos industriales simples podían obtenerse en talleres escolares o contratando a nuevos trabajadores en la empresa. Además, la FP escolar era más fácil de organizar, más sencilla de planificar y

más barata -para el Estado y las empresas- que el modelo dual.

La FP en el periodo de transición

Una legislación remodeladora

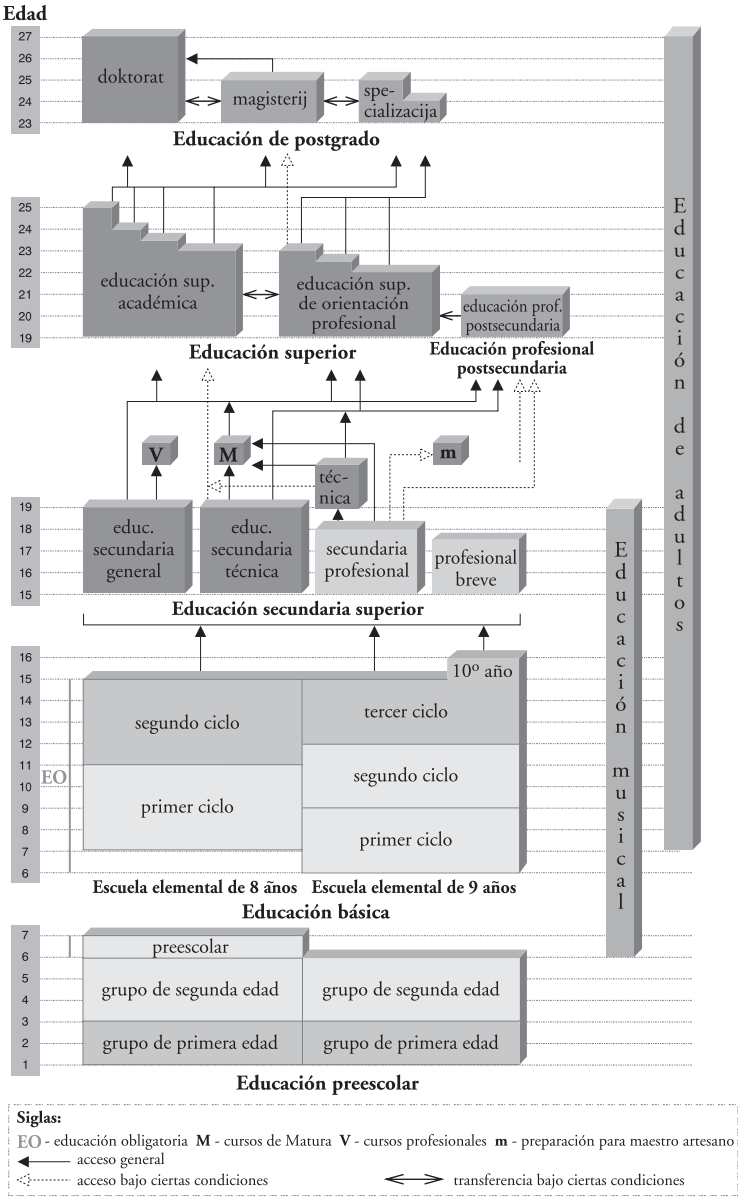
Los primeros años de la transición ahondaron las diferencias entre educación general y formación profesional, y ello terminó plasmándose en 1996 en la nueva Ley de educación (www.mszs.si/eng/). Las características fundamentales del nuevo sistema son su elevado grado de centralización y las mayores oportunidades educativas o formativas. Como muestra el Diagrama 1, existe por un lado una gimnazija o escuela general que prepara a sus alumnos para estudios universitarios, y por otro un sistema dual que proporciona formación para las diferentes profesiones que requieren los pequeños talleres artesanales y la industria. Como posibilidad intermedia, puede optarse por la gimnazija profesional, escuela que imparte enseñanza y formación profesional en su seno. Otra posibilidad es, una vez aprobados los primeros cuatro años de enseñanza secundaria, continuar estudiando en las nuevas escuelas secundarias profesionales superiores (The Education, 2000). Todo ello puede parecer un exceso de opciones para un pequeño país en el que cada promoción anual de jóvenes suponía más de 30 000 hace dos decenios, pero que ha descendido actualmente por debajo de 20 000 (SO, 2003).

Se ha prestado una atención particular al sistema dual por cooperación, reinstaurado ya a finales de la década de 1980 por efecto de tres motivos con relaciones mutuas:

- la potente influencia de las tradiciones educativas/formativas alemana y austríaca;
- la nostalgia por el antiguo sistema dual, que funcionó antes e inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial;
- la creciente presión del sector privado, especialmente de pequeños empresarios y artesanos, que reivindicaron el sistema dual a través de las Cámaras de Artes y Oficios.

La reforma curricular se inició en 1996 (*Izhodišča...*, 1996) con el fin de modernizar programas, implantar técnicas didácticas modernas y mejorar la adaptación a las necesidades del mercado de trabajo. Lamentablemente, la formación profesional no ha cambiado mucho. La reforma tan sólo confirmó la 'doble dualidad' de la FP, según la cual los programas duales o alternos, que combinan formación en la empresa y formación en la escuela, discurren paralelos a los programas escolares, con formación exclusiva en el aula. El modelo para ambos tipos de programas está muy influido por las tendencias a favor de la educación de tipo general, con la consecuencia de que en los programas profesionales duales cerca del 18 % del tiempo se dedica a las llamadas materias generales y cerca del 15 % a la teoría profesional; en los programas escolares la proporción correspondiente es del 29 % y el 28 % (Mavsar, 1998; *Izhodišča...*, 1996). La crítica a las escuelas profesionales

Diagrama 1



es que representan una gimnazija en su escala más baja, con una formación en competencias profesionales bastante deficitaria. Además, los métodos didácticos no han cambiado esencialmente.

La dimensión europea

Eslovenia se convirtió en candidata al ingreso en la UE mediado el decenio de 1990. Este hecho exigió diversos ajustes de orden económico, social y político, lo que explica que una parte importante de los dos programas Phare (Phare MOCCA, 2000) iniciados en 1998 se dedicase a evaluar y desarrollar la formación profesional y la educación de adultos. Una revisión crítica de la FP elaborada por diversos especialistas eslovenos y extranjeros, dirigidos por la Fundación Europea de la Formación (FEF), reveló lo siguiente:

- la educación en Eslovenia, incluyendo la FP, se encontraba demasiado regulada en sus detalles y centralizada a escala nacional. La adaptación de la FP a las necesidades de las empresas era escasa y el correspondiente periodo de ajuste demasiado prolongado;

- los programas de FP eran muy tradicionales y se componían de tres bloques: materias generales, tales como matemáticas, física, idioma extranjero y materno, historia y geografía; materias profesionales, que impartían conocimientos en campos profesionales específicos; y formación práctica en talleres escolares y/o con empresarios. Estos tres bloques apenas guardaban relación entre sí. La estructura de los currículos y los métodos frontales de enseñanza no permitían la necesaria integración de conocimientos ni el desarrollo de competencias profesionales clave, como la resolución de problemas, la comunicación o la capacidad de aprender, lo cual generaba una escasa motivación formativa;

- los programas de FP se encontraban preparados básicamente para los más jóvenes y no estaban adaptados para adultos, quienes raras veces podían permitirse asistir a una escuela y la consiguiente interrupción de actividades durante tres o cuatro años. Además, los conocimientos y capacidades obtenidas fuera de la educación formal no se reconocían ni oficialmente ni en las escuelas;

- aunque los programas duales y escolares conducían a las mismas cualificaciones profesionales, los titulados disponían de hecho de conocimientos y competencias distintas al acabar los estudios.

Un resultado inmediato de la evaluación de la FP nacional fue la creación por parte del Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales de un grupo de especialistas que prepararon la Ley de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (*Zakon...*, 2003), aprobada por el Parlamento en el otoño de 2000. El objetivo de la ley fue fijar el procedimiento para desarrollar y verificar normas nacionales de cualificación profesional y, particularmente, hacer posible un reconocimiento oficial de los conocimientos y capacidades obtenidos por vías no formales e informales para las personas que cumplieran dichas normas. Las normas (estándares) nacionales de cualificación profesional sirven también de base para preparar programas de FP. Se abren dos posibilidades para obtener las mismas cualificaciones: la educación formal y formación en la escuela -o bien por el sistema dual-, y la certificación de conocimientos previos. Dado que los programas de FP suelen prepararse partiendo de más de una sola norma de cualificación profesional, las personas que dispongan de cualificaciones oficialmente reconocidas pueden declarar éstas en la escuela, quien debe admitirlas si forman parte del programa de FP que dichas personas deseen cursar. Y paralelamente, lo aprendido en la escuela debe tomarse en cuenta en el proceso de certificación de cualificaciones nacionales, cuando el alumno abandona un programa prematuramente. Con todo, las cualificaciones certificadas no permiten acceder automáticamente a los niveles educativos superiores; para esto se requiere un cierto nivel de enseñanza escolar, con insistencia en la educación general.

La aplicación de la Ley sobre las Cualificaciones Nacionales Profesionales requirió dos años, en parte por la necesidad de crear diversas nuevas instituciones para hacerla operativa, y también por los esfuerzos dedicados a resolver los costes que criticaban empresarios y sindicatos. Desde 2003 el sistema está ya plenamente operativo, lo que implica que se han admitido numerosas nuevas normas de cualificación y han surgido nuevas cualificaciones certificadas y acreditadas en ámbitos tales como la industria farmacéutica, cuidados domésticos y productos especiales del campo.

Otro efecto de la evaluación realizada por el Programa MOCCA integrado en Phare fue la decisión por parte del Consejo Nacional de la FP de preparar nuevas directrices para el desarrollo de programas de FP, que se aceptaron en otoño de 2001 (*Izhodišča...*, 2001). Estas nuevas directrices requieren una planificación curricular y una docencia para la FP bastante distintas a las tradicionales. Los cuatro cambios fundamentales han sido los siguientes:

❑ apertura de currículos, de suerte que aproximadamente un 20 % de los programas de FP quedan sin definir a escala nacional para que los elaboren las propias escuelas en colaboración con sus asociados regionales y/o sectoriales. El objetivo consiste en ajustar los programas a las necesidades de los empresarios manteniendo unas ciertas normas comunes, y poder modificarlos con mayor rapidez sin necesidad de emprender largos procedimientos a escala nacional;

❑ oferta de conocimientos y capacidades integrados que permiten al alumno desarrollar las competencias requeridas para resolver problemas en el mundo real y en situaciones de la vida. Ello implica abandonar el modelo de currículos estructurados por materias y crear en su lugar una serie de situaciones de aprendizaje que transmitan simultáneamente una formación práctica y una enseñanza y explicación teórica, con el fin de motivar a los alumnos que no encuentran aliciente en la enseñanza frontal de aula;

❑ modularización de programas didácticos, asignando un módulo a cada norma de cualificación profesional en la que se basa un programa. Esta modularización tiene por fin capacitar al alumno, especialmente al adulto, para realizar su formación paso a paso, para acceder y salir de un determinado programa sin pérdidas, combinar módulos, hacer certificar los conocimientos obtenidos en la escuela, convalidar sus cualificaciones certificadas para programas concretos y proseguir la formación, etc.;

❑ desaparición de las diferencias entre los programas empleados en el sistema dual y los del sistema escolar. Las normas de cualificación deberán aproximarse al sistema dual, con su mayor insistencia en la formación práctica.

Esta reestructuración ha demostrado ser muy difícil, y ha topado con dos obstáculos principales. El primero ha sido la falta de conocimientos y experiencias sobre modularización y planificación curricular alternativa (no por materias). Es sencillo modularizar programas por el método de fraccionarlos en partes más pequeñas. Pero cuando dichas partes deben proporcionar al alumno determinadas competencias acabadas que éste pueda utilizar en situaciones reales de trabajo antes de terminar todo el programa formativo, la tarea resulta mucho más difícil, y la organización del proceso didáctico bastante más compleja. Más delicado e infrecuente aún es fundir las materias tradicionales en currículos estructurados por problemas. Y cuando se consigue, los enseñantes tienen además que modificar sus métodos tradicionales de docencia . Por añadidura, para que las escuelas elaboren por sí mismas el 20 % de sus programas, precisan la cooperación de asociados, que no se encuentran perfectamente definidos en todas las regiones. También necesitan más autonomía de la que es capaz de ofrecer un sistema fuertemente centralizado.

Para superar estas dificultades, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte puso en marcha un programa especial de desarrollo con el fin de aplicar las nuevas directrices. Varios grupos de especialistas eslovenos y extranjeros, en colaboración con centros escolares, analizaron cuestiones específicas de la aplicación. A finales de 2003 se reformularon y propusieron al Consejo Nacional de la FP los dos primeros programas: trabajadores del vidrio y reparación de automóviles.

El segundo obstáculo es incluso más delicado. Ha surgido una fuerte oposición entre los partidarios de una enseñanza general (o 'generalistas'), que afirman que los nuevos métodos sacrifican los conocimientos reflexivos y generales en aras de capacidades y competencias funcionales, que se modifican rápidamente y no permiten al alumno continuar su educación (Muršak, Vidmar, 2001). Su campaña contra las nuevas directrices es bastante intensa, aunque por el momento los cambios en el sistema de FP sólo se aplican a los programas profesionales de tres años y apenas afectan a los programas técnicos de cuatro años. Es difícil para estos críticos aceptar el argumento de que los jóvenes matriculados en cursos de FP están relativamente poco motivados para las materias generales, y que dichos conocimien-

Evolución de la estructura del alumnado en la enseñanza secundaria de Eslovenia durante el decenio de 1990 (porcentajes) **Cuadro 3**

Tipo de escuela	1995/1996	1999/2000	2002/2003
***Gimnazija* - general**	21,7	32,5	36,2
Escuela técnica - 4 años	36,3	29,8	32,8
Escuela profesional - 2-3 años	42,0	37,8	30,9

Fuente: Cek, Vranješ, 2003)

tos de orden general pueden transmitirse mejor bajo la forma de competencias clave (Key Competences, 2002) o a través de la resolución de problemas, juegos de roles u otros métodos integrados. Parece como si los docentes de materias generales temieran perder su empleo y verse obligados a una recualificación.

Tendencias actuales

Considerando los esfuerzos por reformar la FP conforme a las nuevas demandas y experiencias del mercado de trabajo en los países más desarrollados de la UE, las cifras que recogen el interés y la matriculación que generan los programas de FP no son nada esperanzadoras. Durante todo el decenio de 1990 -y también posteriormente- la proporción de jóvenes que optaron por escuelas técnicas y profesionales ha disminuido, y en su lugar se ha reforzado la tendencia a la matriculación en la educación general, como indica el Cuadro 3. Las escuelas profesionales están reduciendo el número de grupos y clases y han comenzado últimamente a reorganizar cursos, y a fusionar en sus horarios a grupos de alumnos matriculados en programas distintos, cuando tienen clases idénticas o parecidas. El problema se agudiza sobre todo porque la red de escuelas profesionales está bastante dispersa territorialmente. El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte duda entre cerrar o fusionar las escuelas no viables, lo que conllevaría perder el apoyo de las autoridades locales.

Diversos motivos permiten explicar el relegamiento de la FP. Entre ellos, algunos parecen de orden muy profundo y difíciles de corregir mediante iniciativas políticas.

El primero es el escaso valor que se atribuye a las profesiones manuales, algo profundamente enraizado en la cultura y que no se ha modificado desde la civilización griega. La influencia del protestantismo en Eslovenia ha sido débil y el periodo socialista simplemente declaraba a título formal el valor de lo manual. Los padres continúan diciéndole a sus hijos '¡si no estudias tendrás que trabajar!', y esto no ha cambiado a pesar de las nuevas tecnologías aplicadas en muchas profesiones, que hacen el trabajo más fácil e interesante. En 1968, en una escala de 14 profesiones el operario de alta cualificación ocupaba en términos de prestigio el puesto 9, el artesano el 11 y el trabajador no cualificado el último lugar (Toš, 1997). Y la situación transcurridos 27 años no ha mejorado. Entre 22 profesiones, el trabajador cualificado ocupa el puesto 19, el no cualificado el 21 y el agente comercial el último. Sólo ha mejorado la posición del artesano, situado ahora en la posición 13 (Toš, 1999). Una tercera parte de los padres piensan que las escuelas profesionales son de poco prestigio (Čakš, 2001), y los maestros que influyen fuertemente en las carreras formativas de los niños son probablemente de la misma opinión.

El segundo factor es la movilidad de promoción intergeneracional, para la que la educación formal ofrece una de las mejores posibilidades. Prácticamente todos los estudios sobre los efectos del nivel educativo educación sobre los ingresos, propiedades, nivel de vida, prestigio personal, etc. revelan una correlación positiva (*Quality of life in Slovenia*, 1996). Es comprensible que los jóvenes y sus padres deseen ascender en el escalafón educativo. Por este motivo, los titulados de las escuelas profesionales inferiores desean pasar a la escuela media, y los titulados de ésta a la escuela superior o la universidad. La función de la educación formal como vehículo de promoción social fue particularmente fuerte en el periodo socialista, cuando la empresa privada no constituía una alternativa en razón de las barreras ideológicas y administrativas.

Una consecuencia de la movilidad de promoción es que los empleos de menor rango en la escala profesional se quedan para inmigrantes y grupos marginales, y se hacen aún menos populares. Son muchas los ejemplos que pueden observarse en la construcción, la minería y los servicios públi-

cos de Eslovenia (ESS, 2003). El interés de los nacionales por formarse en los correspondientes programas es muy bajo, y la matriculación mayoritaria está compuesta por hijos de inmigrantes y alumnos con escasa capacidad formativa.

El tercer factor cobra relevancia desde la etapa de transición. La economía eslovena, tradicionalmente muy industrial, está transformándose en una economía de servicios. De 1991 a 2000 la proporción de población activa empleada en agricultura e industria ha descendido, y a cambio aumenta la proporción en los servicios, como refleja el Cuadro 2 (Ignjatović, 2002, p.180). Este cambio está vinculado al hundimiento de varias empresas en el sector del metal, textil, madera y otras industrias, y emite una fuerte señal a jóvenes y padres sobre las escuelas que deben evitar. Por consiguiente, los programas profesionales conducentes a cualificaciones técnicas en la industria textil, del cuero, metal o similares pierden matriculaciones, mientras que otros destinados a cualificaciones de servicios -como peluquería, agentes comerciales o administrativos- mantienen su atractivo. Debe señalarse además que la reacción de los jóvenes y sus familias es habitualmente demasiado radical y generalizadora, y les lleva a olvidar con frecuencia algunos empleos restantes en la industria reestructurada, que podrían suponer buenas oportunidades de carrera y trabajos interesantes .

También ejerce un efecto la creciente flexibilidad del mercado de trabajo y empleo. Se ha descrito con frecuencia a la FP como un tipo de enseñanza excesivamente estrecho y especializado, que proporciona una débil base para la movilidad entre empleos en el turbulento mercado de trabajo. La opinión predominante es que la educación general confiere a las personas mejores oportunidades para asumir un empleo alternativo, cuando el actual desaparece.

Por el lado de la oferta, un factor importante que condiciona el menguante interés por la formación profesional es el declive demográfico: la cifra de jóvenes que acceden a la enseñanza se redujo en un 13 % en el periodo de 1995/96 a 2000/01 (Cek, Vranješ, 2002). Puesto que la oferta de programas educativos y formativos no se ha modificado grandemente y el número de docentes tampoco ha descendido, las gimnazija ganan por su mayor prestigio la competición de captar alumnos. Se abre de repente la oportunidad de matricularse para jóvenes que anteriormente no tenían oportunidad de acceder a estos programas. Esta tendencia ha debilitado la calidad de los programas de gimnazija y vaciado más de lo necesario las aulas de las escuelas profesionales. Por otro lado, una intervención pública contra estas aspiraciones educativas de los jóvenes y de sus familias se considera algo muy delicado, o directamente imposible.

El sistema dual, como parte de la FP, tampoco ha atraído el número previsto de alumnos. Si bien está diseñado para convertirse en la forma predominante de la FP (Medveš, 1999), no cumplido aún esa condición. En 2000 se preveía que un 36 % de todo el alumnado de FP estuviera matriculado en el sistema dual, y sin embargo en 2001/02 la cifra sólo alcanza el 11 %. Los motivos de esta situación no han sido la falta de programas de FP ni la carencia de plazas formativas en las empresas: en 2000 sólo hubo aprendices suficientes para 19 programas, de 29 posibles, y en 2001/02, sólo se ocuparon cerca del 40 % de las plazas formativas ofrecidas (Meglič, 2003).

Según Meglič (2003), una de las razones por las que el sistema dual no ha cumplido las expectativas es por la competencia de la educación escolar: cuando los alumnos pueden obtener la misma cualificación mediante ambas vías, las escuelas desaconsejan conscientemente optar por el sistema dual. En las vías escolares hay más tiempo de enseñanza en aula, y por lo tanto más empleos para docentes. Si las escuelas generales compiten con éxito frente a las profesionales por el alumnado, las profesionales centran su competición en el sistema dual.

Pueden existir más razones:

- un 20 % de los padres de alumnos piensa que las oportunidades para proseguir estudios tras la vía dual son peores que tras la vía escolar (Čakš, 2001), lo cual no es cierto: en 2002, un 56 % continuó su educación y sólo un 30 % decidió asumir un empleo (Meglič, 2003);

- algunos empresarios pueden dudar de aceptar aprendices porque temen perder lo invertido si éstos prosiguen estudios, en lugar de quedarse a trabajar;

- el gobierno y la Cámara de Artes y Oficios aceptan compartir los costes formativos del sistema dual, pero los empresarios han planteado el asunto ya varias veces, lo que indica que no consideran justificada su parte correspondiente;

- algunos programas de FP por sistema dual conducen quizá a profesiones menos populares que las de las vías escolares, como es el caso de relojeros, orfebres, constructores de estufas y similares;

- una serie de pequeñas empresas muy especializadas actúan en un entorno de trabajo que no ofrece buenas oportunidades formativas, por lo que son reticentes a ofrecer plazas de formación y los alumnos también rehusan formarse en ellas.

Puntos para el debate

Las tendencias a favor de mayores niveles educativos y de las profesiones del sector servicios parecen muy marcadas, e impulsadas no sólo por la oferta sino también por la demanda. La estructura educativa de la población activa eslovena es inferior a la de los países UE más avanzados educativamente. En 2002 sólo un 17 % de la población en edad laboral (de 15 a 64 años) poseía una titulación de nivel terciario (CINE 5-7) (Cek, Vranješ, 2003), mientras que el socio económico más importante de Eslovenia -Alemania- cuenta con un 23 %, y los países escandinavos e Irlanda niveles muy superiores (www.oecd.org/edu/eag2003). Los datos de Eurostat revelan diferencias similares (2002). Y se cumple que a mayor nivel educativo, menor índice de paro (ESS, 2003). Si la economía eslovena desea competir con éxito frente a otras, su mano de obra debe ser capaz de asumir y trabajar con eficacia la tecnología más avanzada, y garantizar una eficiente organización de la vida social y económica. La evolución desde las profesiones industriales hacia las de servicios también parece ser natural. La FP debe asumir dichas tendencias y adaptarse a ellas.

Las escuelas de FP siempre han sido receptoras de un alumnado con bajos resultados educativos, escasa motivación y menores capacidades para el pensamiento y la teoría abstracta. Estos alumnos tienden más hacia la experimentación con diferentes situaciones de vida y de trabajo. Cuanto mayor sea el porcentaje de una generación que accede a programas generales, más típicos serán los alumnos de FP al respecto. Así pues, es muy importante acelerar las reformas descritas, para ayudar a los alumnos de FP a conseguir mejores resultados.

Independientemente de la tendencia general hacia empleos más exigentes y niveles educativos superiores, seguirán siendo necesarias algunas profesiones con nivel medio de capacidades. Entre ellas, algunas de tipo tradicional como orfebrería, techado con paja, jardinería, confitería, etc. se mantendrán dentro de la industria turística aunque dejen de responder a las necesidades cotidianas de la población. Y otras están emergiendo ahora mismo, como los cuidados a domicilio o la reparación de equipos audiovisuales. La Cámara de Artes y Oficios ha lanzado en cooperación con el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte una campaña para dar mayor visibilidad a estas profesiones, mostrar a potenciales alumnos sus aspectos interesantes e informar sobre posibilidades de empleo. El Ministerio de Trabajo, Familia y Asuntos Sociales también proyecta crear un grupo permanente profesional para prever y desarrollar nuevas profesiones.

Una respuesta correcta del sistema esloveno de FP ante la tendencia hacia la educación superior sería facilitar lo más posible las transiciones. Este es el caso del denominado sistema 3+2: los alumnos que terminan un programa profesional de tres años pueden prolongar estudios de enseñanza técnica durante dos años más; son ya numerosos los titulados profesionales que emprenden esta opción. Otra posibilidad de promoción son los institutos profesionales postsecundarios, que en 2001/02 registraron más de 6 000 matriculados (Cek, Vranješ, 2003). Los alumnos de estos institutos que aprueban el examen de bachillerato profesional pueden acceder a una serie de programas universitarios.

Considerando la tendencia hacia la promoción social y el descenso demográfico juvenil, se ha previsto que en algunos años surgirá un déficit de mano de obra, particularmente en los mercados de trabajo profesionales. El Servicio de Empleo de Eslovenia expide ya alrededor de 40 000 permisos de trabajo cada año, para empleados en la industria de la construcción y los servicios públicos (ESS, 2003). La cifra de inmigrantes en aumento planteará un reto especial a las escuelas de FP, que no sólo ten-

drán que impartir capacidades profesionales sino competencias clave que hagan posible la participación en la vida civil y la integración en la sociedad.

Se espera asimismo de las escuelas de FP una contribución especial a la formación permanente, abriéndose no sólo a inmigrantes sino a la población adulta nacional. Esto generaría la oportunidad de compensar el menor número de alumnos jóvenes, pero exigiría a su vez modificar la orientación y los métodos didácticos. La modularización de programas, y la enseñanza más integrada y centrada en problemas, son sólo dos de los cambios requeridos. Las posibilidades de esta formación quedan corroboradas por la labor de los institutos profesionales postsecundarios, en los que casi dos terceras partes del alumnado son adultos (Cek, Vranješ, 2003). Otro ejemplo posible sería también la oferta de cursos formativos a parados.

Bibliografía

Cek, M.; Vranješ, P. *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2001* [Formación profesional en Eslovenia 2001]. Observatorio Nacional de la FP de Eslovenia, Liubliana, 2002.

Cek, M., Vranješ, P. *Modernisation of Vocational Education and Training in Eslovenia 2002*. Observatorio Nacional de la FP de Eslovenia, Liubliana, 2003.

Čakš, A. *Anketa o dualnem izobraževanju za poklice* [Cuestionario sobre el sistema dual]. Delo, Septiembre, 2001.

Competencias clave, Eurydice, 2002.

ESS, Servicio de Empleo de Eslovenia, *Annual Report*, 2003.

Eurostat: *Encuesta de población activa*, 2002. Cuadro 7, p. 54-55.

Geržina, S., *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2000* [Formación profesional en Eslovenia 2000]. Observatorio Nacional de la FP de Eslovenia, 2001.

Ignjatović, M. Družbene posledice povečevanja prožnosti trga delovne sile [Consecuencias sociales de la mayor flexibilidad en el mercado de trabajo]. Založba FDV, Liubliana, 2002.

Izhodišča kurikularne prenove [Directrices para la reforma curricular]. Consejo Nacional de Reforma Curricular, Ministerio de Educación y Deporte de Eslovenia, 1996.

Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja [Directrices para la preparación de programas de formación profesional media e inferior y de programas de enseñanza técnica]. Consejo Nacional de la FP de Eslovenia, 2001.

Kramberger, A. *Poklici, trg dela in politika* [Profesiones, mercado de trabajo y política). Znanstvena knjižnica, FDV, Liubliana, 1999.

Mavsar, I. *Primerjava med šolsko in dualno organizacijo poklicnega izobraževanja* [Comparación entre la organización escolar y dual de la FP] Centro de la FP, Liubliana, 1998.

Medveš, Z., 1999, Ugotovitve in ocena stanja pri izvajanju dualnega sistema poklicnega izobraževanja [Observaciones y evaluación del sistema dual de la FP] En: Meglič, J., Jančar, V.,B., (eds). *Dualni sistem danes za jutri* [El sistema dual, de hoy a mañana], Obrtna zbornica Slovenije [Cámara de Artes y Oficios de Eslovenia], Liubliana.

Meglič, J. *Vpliv dualnega sistema poklicnega izobraževanja v republiki Sloveniji na zaposlovanje mladih* [La influencia del sistema dual de la FP en la República de Eslovenia sobre el empleo juvenil]. Tesina, Facultad de Ciencias of SocialSociales, Sciences, Liubliana, 2003.

Muršak, J.; Vidmar, T. *Čemu rabi splošno izobraževalni del v srednjem poklicnem izobraževanju?* [¿Para qué necesitamos una educación general en la enseñanza secundaria?] Sodobna pedagogika št. 5, 2001.

Phare MOCCA, *Modernisation of curricula, certification and assessment in vocational education for youth and adults*. Ministerio of Educación y Deporte de Eslovenia, 2000.

Quality of Life in Eslovenia, número especial de la revista *Družboslovne razprave*, vol. 12, No 22-23, Liubliana, 1996.

SO, *Statistical Yearbook 2002*. Oficina Estadística de Eslovenia, 2003.

Šorn, J., *Pregled industrializacijske zgodovine Slovencev v času 1717-1919, II. del* [Resumen de la historia de la industrialización en Eslovenia entre 1717 y 1919. Parte II], 1974.

The Education, The Education System in Eslovenia. Ministerio de Educación y Deporte, 2000.

Tome, M. *Vloga podjetij v poklicnem izobraževanju* [La función de las empresas en la FP]. Tesina, Facultad de Artes, Liubliana, 1998.

Toš, N., *Vrednote v prehodu I* [Valores en transición I]. FDV Liubliana, 1997.

Toš, N., *Vrednote v prehodu II* [Valores en transición II]. FDV Liubliana, 1999.

www.mszs.si/eng/ - espacio internet del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de Eslovenia.

www.oecd.org/edu/eag2003

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah [Ley sobre las cualificaciones profesionales nacionales]. Uradni list, nº 83, 2003.

Palabras clave

Shift away from VET, modernisation of VET, general education, Slovenia

Andris Kangro
Dr. phys., Decano de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Letonia

La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia

El presente artículo examina la educación de docentes en Letonia y las posibilidades de desarrollar ésta en el contexto del Espacio Educativo Europeo Común (el Proceso de Bolonia). Analiza modelos actuales de formación para docentes en universidades y otros centros de enseñanza superior, y las posibilidades de desarrollar éstos en diferentes tipos de instituciones de enseñanza superior. Demuestra las ventajas del modelo integrado de formación de docentes sobre el modelo consecutivo, si se trata de instaurar una formación que responda a las necesidades actuales del país. El documento analiza la forma en que el Estado utiliza ambos modelos, y las tradiciones académicas de diversos centros de enseñanza superior. Examina el empleo de docentes titulados y otros factores que caracterizan el trabajo y la categoría de los docentes en Letonia. Por último, debate posibles medidas oportunas de política educativa para la formación de docentes.

Esquema

La formación profesional de docentes y la propia categoría de esta profesión constituyen en la actualidad un grave problema para Letonia. Uno de los factores condicionantes más eminentes de la calidad educativa es el trabajo del docente, su formación inicial y continua, su categoría y sus condiciones laborales.

La sociedad moderna impone un objetivo muy importante a la educación: preparar al alumnado para su vida futura y para la formación permanente, de suerte que puedan adquirir conocimientos, capacidades y competencias que les garanticen su bienestar personal y social. La consecución de este objetivo debe quedar garantizada pese a todos los cambios que ocurran en la sociedad: despliegue de nuevas tecnologías; diversidad étnica cuantitativamente creciente en la misma escuela; aumento de comportamientos negativos (drogodependencias).

Las universidades siguen deseando recibir titulados de secundaria con mejores niveles educativos, en contradicción con la tendencia a favor de la enseñanza superior, que se está convirtiendo en un fenómeno de masas al incrementarse continuamente el número de titulados de secundaria que intentan acceder a centros de enseñanza superior.

De esta manera, la demanda social al sistema escolar y por tanto a la labor docente se amplía, y también lo hace el horizonte de responsabilidades del maestro. Es el docente quien debe aplicar las nuevas obligaciones y reformas en la clase, recibiendo para ello un apoyo idóneo de las instituciones y administraciones educativas. Su formación, sus oportunidades de desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones de trabajo son por tanto factores muy importantes. Este artículo se ocupa básicamente de la formación inicial de docentes.

Los datos muestran que la mayoría (un 75 %) de los docentes letones piensan que la sociedad no valora su trabajo, y un 45-48 % estaría dispuesto a cambiar de profesión si pudiera (Geske, 2000). Numerosos directores escolares se quejan de la falta de maestros en una u otra materia.

Y sin embargo, la media estadística de alumnos y docentes en Letonia (relación alumnos-docente de aproximadamente 10:1) y de docentes titulados (Global Education Digest, 2003), y en particular los indicadores demográficos sobre el descenso del número de alumnos por clase, sugieren que nuestro país no debiera registrar un déficit de maestros. Estos datos no deben dar pie a opiniones o decisiones prematuras a favor de reducir sustancialmente la formación inicial de docentes. Por desgracia, en los últimos dos años se ha reducido radicalmente (en un 23 %) la cifra de puestos financiados y asignados por el Consejo Superior de la Educación (AIP) y por el Ministerio de Educación y Ciencia (IZM) para los cursos de primer ciclo universitario "Educación de docentes y Ciencias educativas".

Los única justificación razonable para una reducción presupuestaria sería la medición exacta de las cifras necesarias de docentes en ciclos específicos del sistema escolar, en materias o grupos de materias particulares en toda Letonia o en distintas regiones, tomando en cuenta el perfil educativo y de edades existentes entre la clase docente, la evolución de plantillas, etc. Pero el IZM no ha realizado este tipo de análisis. Tampoco ha extraído datos de estadísticas precisas que utilicen los registros escolares o

docentes elaborados por el Sistema de Información Educativa de Letonia (LIIS), o los sistemas de información de los centros de enseñanza superior, para analizar la situación actual de la formación de docentes, el empleo de docentes titulados y si estos se quedan o no en su profesión.

En lugar de realizar análisis y pronósticos exhaustivos, se argumenta que los titulados de los cursos formativos de docentes no encuentran empleo en las escuelas de nuestro país. A modo de justificación, el IZM cita únicamente la cifra de "docentes nuevos", es decir, la cifra de maestros titulados que salen de la enseñanza superior y asumen un trabajo escolar a partir del 1 de septiembre -el primer día del nuevo año escolar-, en el mismo año de su titulación. Además, esta estadística sólo incluye la cifra de los que estudian con apoyo estatal, aunque más del 50 % de los alumnos de la formación profesional docente y de todos los cursos de enseñanza superior en Letonia paga de su propio bolsillo el estudio de dedicación parcial o completa. Esta definición de "docente nuevo" se utilizaba ya en las estadísticas de la era soviética, cuando se designaban centralmente los nuevos especialistas a su puesto de trabajo. Desde entonces dejó de corresponderse con la realidad, aunque sólo sea porque la mayoría de los estudiantes de dedicación completa que cursan la profesión docente comienzan trabajando en escuelas ya en sus años finales de estudios, y de esta manera, aparentemente, no queda incluida en la definición de "docente nuevo" tras la titulación. Esto genera la falsa conclusión de que son muy pocos los titulados de los cursos profesionales de formación de docentes que asumen un empleo en las escuelas.

Pero la tecnología de la información implantada en el sistema educativo letón permite realizar una investigación más precisa, y nos revela que casi la mitad de las personas que acaban los cursos profesionales de formación de docentes a jornada completa comienzan a trabajar inmediatamente en una escuela. Además, si consideramos también a los que terminan los cursos de formación de docentes a jornada parcial, vemos que de un 70 % a un 75 % de los titulados de cursos profesionales de formación de docentes trabajan en escuelas. Estos datos están referidos en realidad a la universidad de Letonia en los años 2002 y 2003. Es difícil imaginar que la situación en otros centros de enseñanza superior de Letonia sea muy distinta.

Los indicadores mencionados, por supuesto, no son particularmente altos. Con todo, igualan o superan los indicadores respectivos de otras muchas profesiones, tanto en Letonia como en todo el mundo. En Letonia, la evolución positiva de estos indicadores está frenada por el nivel relativamente bajo de la remuneración de los docentes, la sobrecarga de volumen y horas de trabajo, la insatisfacción y el estrés que generan el trabajo incumplido, los estrictos requisitos para la profesión docente -factores conocidos por la mayoría de nuestros maestros- etc.

En la actualidad, numerosos países europeos y extraeuropeos sufren fuertes déficits de personal docente. En Letonia, los titulados en esta formación profesional reciben ofertas de trabajo para Inglaterra, Austria, Alemania, EE UU y otros países, una vez que obtienen su titulación como docentes. Este tipo de situación -esto es, la aparición de un déficit importante de maestros- no puede consentirse.

No nos podemos permitir una respuesta superficial a los problemas de la docencia en Letonia, ni en el sentido cuantitativo que acabamos de describir ni tampoco en un sentido cualitativo.

No puede afirmarse en absoluto que, con respecto a cualificaciones profesionales, el maestro letón vaya a la zaga de sus colegas de otros países: la investigación internacional comparativa efectuada por nosotros revela que los docentes de Letonia se encuentran bien preparados profesionalmente y que llevan a cabo un trabajo de alta calidad, a pesar de la financiación relativamente escasa de su formación. Por citar algunos ejemplos, los resultados de la encuesta de la IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement), Progress in international reading literacy study (PIRLS) y de diversas encuestas previas (IEA TIMSS 1995, IEA RLS) muestran que nuestros maestros de la escuela primaria trabajan a un nivel muy alto: la comparación internacional revela que sus alumnos alcanzan una media de buena a excelente en lectura, matemáticas y ciencias naturales (Mullis, 2003; Geske, Grīnfelds, Kangro, 1997).

No obstante, la actual profesión docente afronta cada vez más retos, y los maestros han dejado hace mucho de ser simples expertos en sus materias. El docente de hoy es responsable de algo más que de impartir simplemente un cierto volumen de conocimientos sobre una materia a un alumno, y comprobar después si éste ha captado correctamente dicho conocimiento. La tarea principal de un docente consiste en nuestros días más bien en asegurar que el alumno tenga oportunidades formativas tanto en la escuela como durante toda su vida -"enseñar a aprender"-, y ayudarle a obtener otras muchas capacidades vitales. Estos muchos deberes y capacidades docentes están recogidos en las normas proyectadas para la profesión docente, redactadas este mismo año en Letonia. Los maestros tienen que responder continuamente a nuevos desafíos como resultado de las transformaciones en la familia, el mercado de trabajo, los sistemas de valores, el crecimiento incesante y sin precedentes en nuevos conocimientos y su continua actualización, las nuevas tecnologías, la globalización, el multiculturalismo, etc.

Así pues, debemos prestar mayor atención en particular a la actual formación de docentes en nuestras universidades y centros de enseñanza superior. Y ello es especialmente importante ahora mismo, ante la reestructuración prevista de los programas de estudios en Letonia y en otros países europeos. La cuestión es: ¿cómo mejorar los programas profesionales de formación de docentes, y de qué manera deben estructurarse estos?

Modelos para la formación de docentes

Existen dos estructuras o modelos característicos básicos de formación de docentes en Europa o cualquier país del globo (Busch, 2002, Buchberger et al., 2002, Galton, Moon, 1994, etc.):

- la formación integrada/paralela, y
- la formación consecutiva.

Un análisis más detallado nos revela cuatro modelos: pueden desdoblarse para el análisis la formación integrada y la paralela, y puede añadirse otro modelo basado en cursos modulares cuya secuencia determina libremente el alumno. Aceptando la hipótesis obtenemos la siguiente estructura:

- formación integrada;
- formación paralela;
- formación consecutiva;
- formación modularizada.

Examinaremos a continuación los cuatro modelos en detalle, pero comenzaremos el análisis diferenciando entre los dos términos de "formación integrada" y "formación consecutiva".

Las ventajas e inconvenientes comparativos de estos dos modelos, de extendida aplicación, han sido tema de análisis y debate durante varias décadas (Galton, Moon, 1994, Buchberger et al., 2002). El debate ha vuelto a resurgir en los países europeos y por todo el planeta, lo que está generando reformas de importancia (véase por ejemplo las referencias previas y también A new system of teacher education, 2000 y Želvys, 2001). Uno de los estímulos para el debate sobre la calidad educativa, la reforma de la educación y en particular de la formación de docentes procede de los resultados del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE y la polémica subsiguiente que ha provocado en numerosos países. Véase por ejemplo el Informe del Canciller de la República Federal de Alemania al Bundestag (Schröder, 2002, "Conocimientos y capacidades permanentes", 2001).

El modelo integrado combina diversos componentes de estudio: académico (por asignaturas), pedagógico, psicológico, profesional, etc. En el modelo consecutivo, el alumno primero aprueba su titulación en un campo particular, y en el ciclo siguiente de estudio (que puede ser un máster) opta por convertirse en docente y aprende los conocimientos y capacidades necesarios para ello (pedagogía, metodología de asignaturas, práctica docente, etc.). Así pues, en el caso del modelo consecutivo el curso del primer ciclo (p.e. física, historia, filología inglesa, etc.) no está básicamente vinculado con la profesión docente.

Por tanto, en el modelo consecutivo el alumno obtiene en primer lugar conocimientos básicos sobre una materia particular (nivel de primer ciclo) y a continuación aprende a enseñar dicha materia a otros alumnos en la escuela. Los requisitos legales en cuanto

a duración de la formación superior como docente (de cuatro a cinco años), diferentes en la mayoría de los países, se satisfacen en principio según este modelo. Pero esta educación consiste en dos componentes que implican diferentes volúmenes de trabajo no muy relacionados entre sí, de los cuales sólo el menor guarda una relación directa con la formación docente, por lo que no garantiza una educación perfecta para el futuro maestro. Este método ha dejado de ser idóneo como preparación de un maestro para su labor dentro de una sociedad moderna.

Un maestro ya no tiene que impartir un volumen dado de conocimientos sobre una materia concreta a un alumno en la escuela, para comprobar después si éste ha captado correctamente dicho conocimiento. La principal tarea del maestro de hoy consiste en asegurar oportunidades formativas para un alumno -enseñarle a aprender- en la escuela y durante toda su vida, y ayudarle a obtener otras muchas capacidades vitales. Es como si la materia de enseñanza tuviera una importancia secundaria en relación con el trabajo pedagógico docente. Básicamente, sea cual sea la materia o la asignatura, desde el punto de vista psicológico es un simple medio para realizar los objetivos pedagógicos docentes en teoría y práctica. Y los maestros se encuentran mucho más preparados para realizar estos objetivos cuando se forman con un currículo integrado como docentes de alta calidad, y no consecutivo. El modelo integrado no significa que los nuevos docentes carezcan del nivel necesario de conocimientos sobre una materia. La diferencia radica más bien en el objetivo básico de uno u otro modelo.

La ventaja del modelo integrado es que fomenta un objetivo único durante los cuatro o cinco años completos de estudio: la oportunidad de obtener las competencias que precisa el docente de hoy. Dicho objetivo garantiza la misma intencionalidad entre los diferentes componentes de estudio -base científico-cognitiva en la materia (o materias), metodología didáctica, pedagogía, estudios psicológicos, práctica docente repetida en escuelas- desde los primeros cursos, con todos los restantes componentes del estudio.

En el modelo consecutivo por el contrario no hay un objetivo básicamente único (integrado) para el proceso de la formación de docentes. Este objetivo se plantea exclusivamente en el segundo ciclo de estudios, de uno a dos años de duración. En el primer ciclo, que dura de tres a cuatro años, el objetivo de la cualificación consiste en obtener conocimientos básicos en el ámbito elegido, sin intención alguna de vincularlos a la labor profesional docente, pues sólo una escasa proporción de titulados en dicha materia particular optará por la docencia.

Equivalente al término de modelo integrado, se utiliza también el de modelo paralelo (Buchberger, 2002 para resaltar que el estudio específico de materias, el metodológico, la práctica docente en la escuela y otros componentes de los estudios profesionales de un maestro discurren (paralelamente) en el contexto de un currículo único. No obstante, los diferentes componentes del estudio no están lo suficientemente interconectados; cuando el estudiante puede elegir el orden en el que obtiene uno u otro componente (que adoptan la forma de módulos) se genera el denominado modelo modularizado para estudios profesionales de docente. Este modelo se aplica en la actualidad muy raramente.

Una opinión señala que el modelo consecutivo es adecuado para formar a docentes de la escuela primaria, cuya función consiste en enseñar los fundamentos básicos de una u otra materia al alumnado de la enseñanza primaria, muy motivado por aprender y cuya educación teóricamente apenas plantea problemas pedagógicos. Pero es imposible estar de acuerdo con esta visión, ya que olvida el desarrollo personal global del alumno, esencial para cualquier tipo de institución educativa, y definido por ejemplo en las normas de cualificación para la profesión docente de Letonia.

Los posibles defectos del modelo consecutivo para la formación de docentes (su insistencia en dominar una materia y a la vez su deficitario desarrollo de la capacidad profesional docente, el estudio dividido en dos ciclos separados y apenas vinculados entre sí, la incapacidad de un maestro para utilizar sus conocimientos académicos en el curso de su actividad docente profesional, etc.) se encuentran frecuentemente expuestos en el Libro Verde Teacher education in Europe (Buchberger et al., 2002).

Por su parte, las investigaciones más recientes sobre docentes de enseñanza secundaria inferior en el programa Eurydice conducen

a la conclusión innegable de que la mayoría de los docentes poseen estudios universitarios y que el modelo integrado se ha convertido en norma para toda Europa, independientemente de que subsista o no junto a él un modelo consecutivo de formación de docentes (Comisión Europea, 2002). Así pues, es el modelo integrado para la formación de docentes, diseñado e implantado con criterios cualitativos, quien puede producir nuevos maestros mucho mejor adaptados a los requisitos contemporáneos.

La formación de docentes en universidades y otros centros de enseñanza superior

En ocasiones se mencionan como defecto del modelo integrado los elevados costes que implica, por creer que este modelo reclama una educación de docentes de cuatro a cinco años en cada materia o materias separadas, mientras que según el modelo consecutivo ello puede hacerse en uno o dos años (una vez aprobado el primer ciclo). Parece asumirse que los estudios de primer ciclo en varios campos se completan siempre, independientemente del modelo particular de educación de docentes que se aplique en la correspondiente universidad, centro formativo, en el país en conjunto, etc.

Esta forma de pensar genera la idea básicamente incorrecta de que los currículos integrados de formación de docentes "duplican" innecesariamente los currículos relevantes del primer ciclo, y que una "superestructura pedagógica" comparativamente breve (quizás de sólo un año) al término del currículo del primer ciclo sería suficiente por toda formación docente. Esta conclusión está muy difundida en universidades, en las que los currículos de primer ciclo constituyen uno de los componentes básicos de la actividad universitaria, y que además en ocasiones no tienen en mucha estima a la formación de docentes. Ello genera a su vez una paradoja aparente entre universidades de un lado y otros centros de enseñanza superior de otro: en estos últimos los currículos profesionales parecen estar mejor ajustados, ya que carecen de una estructura "puramente" académica en el primer ciclo y otra de segundo ciclo.

Los currículos integrados para la formación de docentes son la norma cuando ésta tiene lugar en un centro independiente de enseñanza superior, aunque desde el punto de vista general de intereses estatales y costes la cuestión siga siendo la misma: ¿cuál es la manera de formar mejor y más rentablemente a los docentes, integrantes de una profesión muy importante y numerosa, independientemente de los intereses particulares de los centros de enseñanza superior, de sus estructuras internas, etc.?

Cuando las universidades siguen currículos puramente académicos para sus estructuras de primer y segundo ciclo, la formación profesional superior (incluyendo la de docentes) se convierte en responsabilidad de otros centros de enseñanza superior, una situación que simplemente no se corresponde con la práctica ni las tendencias internacionales contemporáneas. Tampoco satisface los principios de la Declaración de Bolonia, puesto que no establece diferencias significativas entre estudios académicos y profesionales. Básicamente, el proceso de "inclusión" de la formación de docentes en universidades está entrando en su etapa final dentro de Europa (Strategies of change in teacher education, 2002; Comisión Europea, 2002).

Los ciclos iniciales de formación de docentes en las universidades tan sólo aparentan ser menos caros bajo el modelo consecutivo, porque los estudios de primer ciclo en ciencias reciben mayor financiación que los estudios para formación de docentes. Así, es necesario realizar un cálculo exacto de los costes implicados. Y podría vaticinarse que un ciclo educativo insuficiente de formación profesional inicial requerirá a continuación una mayor aportación de fondos a escala nacional destinados a la formación continua de la clase docente.

Además, cuando la proporción relativa de los estudios financiados privadamente (incluyendo los cursos de formación de docentes) es tan grande como la actual de Letonia, la cuestión de los costes presupuestarios relativos de uno u otro modelo no parece ser relevante considerando que los alumnos estudian a sus propias costas, y optan libremente entre currículos superiores académicos o profesionales (como docentes, abogados, economistas, doctores o filósofos). El estado puede regular el empleo del número necesario de especialistas en el sector público con plazos más generosos de reembolso de los préstamos estudiantiles (o cancelación de deudas).

Ocasionalmente, el hecho de que no todos los titulados de los cursos de formación integrada para docentes en cuatro o cinco años consigan trabajar en la profesión que han elegido se utiliza en Letonia como argumento contra los currículos integrados de docentes. Pero este argumento, no obstante, también puede aplicarse a los titulados de cualquier otro curso profesional o académico en cualquier punto del planeta: nunca habrá un índice de empleo del 100 % de alumnos aún cuando queden plazas libres en la profesión o sector particular (una excepción podrían ser los alumnos de las academias militares o similares).

La Declaración de Bolonia y los modelos de formación de docentes

La opción de diversos países por diferentes modelos suele venir condicionada no directamente por el análisis de los objetivos y resultados de la formación de docentes, sino simplemente por sus tradiciones académicas y por la estructura ya existente de las facultades y los currículos asociados a estas carreras en universidades y otros centros de enseñanza superior, o también por la reorganización global de dichas estructuras. En la actualidad la estructura y duración total de los cursos estudiados en Letonia y otros países europeos puede modificarse por la reestructuración de currículos prevista para asumir la Declaración de Bolonia sobre el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, y sus documentos de seguimiento (*Diplomatzīšanas rokasgrāmata [Guía para reconocimiento de títulos], 2000*). Uno de los objetivos de la Declaración establece que para 2010 los países europeos deben disponer de una estructura de titulación en dos ciclos (primer y segundo ciclo, o bachelor y master) en su sistema de enseñanza superior. El primer ciclo quedaría certificado tras aprobar estudios con duración mínima de tres años. Pero es necesario señalar inmediatamente que la Declaración define también que "el título expedido tras el primer ciclo será también relevante para el mercado europeo de trabajo", básicamente la aseveración más importante de todo el documento (Rauhvargers, 2002, Haug, Tauch, 2001). Otro documento internacional declara que "el modelo de dos ciclos sólo tiene sentido si el titulado puede ser objeto de contrato al acabar tanto el primero como el segundo ciclo" (Rauhvargers, 2002).

Si asociamos el primer ciclo con el período de estudio más breve recomendado -tres años- se trata de un intervalo menor que el requerido para la formación de docentes bajo la legislación actual de Letonia y en casi cualquier otro país. En consecuencia, un titulado de este primer ciclo en tres años de una formación de docentes no podría contratarse como maestro. Todas las que denominamos "profesiones reguladas" -medicina, docencia, derecho, ingenierías- afrontan básicamente un problema similar. Esta estructura de estudios en dos ciclos (3+2 años) no es realmente idónea, puesto que transcurridos tres años de estudios en estas profesiones un especialista que posea un título seguirá sin estar cualificado, y nada (ni siquiera la Declaración de Bolonia) parece sugerir que la situación pueda ser distinta en 2010.

Si volvemos la mirada a los modelos integrado o consecutivo para la formación de docentes tal y como se utilizan en la actualidad, advertiremos que en términos formales tan sólo el modelo consecutivo concuerda parcialmente con la estructura de dos ciclos, dado su primer ciclo de tres años dedicado exclusivamente a un área cognitiva particular. Además, una primera titulación obtenida tras sólo tres años de estudio no puede, según la legislación, asimilarse de ningún modo a una formación docente acabada; sólo puede accederse al ejercicio de la docencia más tarde, una vez aprobado un curso de estudio de nivel superior con duración de uno a dos años. De esta manera, el modelo consecutivo continuará manteniendo todos los defectos enumerados en la sección anterior.

Por este motivo, no sería deseable realizar una "reforma" estructural de la formación de docentes conforme a esta estructura. Pero la obtención de una cualificación didáctica tras una vía de estudios en cuatro años para una primera titulación profesional (que estaría conforme con la legislación letona, véase más adelante), en un contexto que permitiera aplicar el modelo integrado de formación de docentes, no está reñida con la Declaración de Bolonia. El docente cualificado podría si lo desea avanzar a un nivel superior de formación académica y obtener también una cualificación adicional continuando estudios de segundo ciclo o realizando un máster profesional. Los programas de formación de docentes conforme al modelo 4+1 o 4+2 no son por tanto

disconformes con la Declaración de Bolonia si la capacitación profesional -incluyendo los conocimientos específicos en una materia- se obtiene ya al término del período de estudio del primer ciclo.

Algunos compañeros alemanes han presentado objeciones a esta criticada división de la formación de docentes en dos ciclos aparentes, uno de los cuales consistiría en un estudio dedicado exclusivamente al conocimiento de la materia de enseñanza, y el otro a la obtención de competencias didácticas profesionales (Busch, 2002). El profesor S. Busch de la universidad de Oldenburg rompe con su trabajo una lanza en favor del modelo integrado (de ciclo único) para la formación de docentes. El prof. Busch pone de relieve la necesidad de conectar los estudios teóricos con la práctica didáctica desde el mismo principio del curso formativo, de suerte que las observaciones del futuro docente en la escuela y los problemas que genera su actividad puedan resolverse aplicando la teoría en una sesión de comentario posterior a la clase. También es partidario de la obtención simultánea e interconectada de la base científica de una materia, por un lado, y de la respectiva metodología didáctica, por otro.

Una reforma auténticamente radical de la formación de docentes es la que ha comenzado en Suecia, país que implanta el modelo integrado de formación inicial de docentes y que a la vez aumenta claramente la financiación de estudios de investigación y postgrado específicos para la carrera docente (A new system of teacher education, 2000). Las titulaciones integradas de formación de docentes corresponden a una cifra de créditos de 120 a 220 en función de la materia respectiva (habrá con seguridad varias materias) y de la fase de estudio.

Se observa también que el Centro de Idiomas de la cuarta universidad más grande de Alemania -la Universidad Wilhelmine de Westfalia, en Münster- y el Centro Federal de Exámenes para Docentes han decidido la transición hacia un modelo integrado de formación de docentes coincidente con el proceso de Bolonia, prestando una atención particular a integrar el proceso formativo en la universidad con la práctica formativa en las escuelas.

El modelo integrado de formación de docentes en lengua extranjera aplicado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Letonia se cita como ejemplo de práctica óptima en los documentos del Proyecto TNP de la Unión Europea (Davis y Kelly, 2002, p. 13).

Ambos modelos de formación de docentes antes mencionados pueden observarse en funcionamiento en la Letonia actual, incluso dentro de la misma universidad de Letonia. El Senado ha acordado por dos veces que ambos modelos puedan aplicarse y desarrollarse en la universidad, lo que puede considerarse positivo, ya que permite efectuar una comparación tanto teórica como práctica de los dos modelos. Los datos recogidas por la Universidad de Letonia muestran que, en los últimos cinco años, un 75 % al 80 % de todos los docentes titulados en dicha universidad ha realizado estudios conforme al modelo integrado en la Facultad de Educación y Psicología, lo que deja un 20 % a un 25 % para otras facultades, que imparten formación mayoritariamente conforme al modelo consecutivo. La excepción a la regla son los docentes de matemáticas de la Facultad de Física y Matemáticas, que aplica también el modelo integrado.

Esta comparación entre los dos modelos de formación de docentes no implica que los actuales currículos integrados para docentes en Letonia sean perfectos y no requieran modificación ni mejoras, ni que por su parte los currículos aplicados de formación de docentes basados en el modelo consecutivo sean completamente inadecuados.

El presente análisis intenta comparar ambos modelos y demostrar que para reestructurar y mejorar los currículos de formación de docentes es conveniente elegir y desarrollar el modelo integrado (inter alia afianzando la integración de sus diversos componentes de estudio), por sus numerosas ventajas potenciales y porque es el que mejor garantiza la adaptación de la formación de docentes a los requisitos actuales.

Si la universidad acentuase exclusivamente el modelo consecutivo, ello produciría un desvío de la formación de docentes hacia otros centros de enseñanza superior. En este caso, los titulados de secundaria que hayan decidido seguir la carrera docente y deseen obtener la correspondiente cualificación no estarían interesados en estudiar en la universidad, ya que en este caso tendrían primero que estudiar al menos tres años del

primer ciclo y sólo a continuación podrían obtener, en un ciclo de dos años, las capacidades profesionales necesarias para la docencia (con una duración total de estudios de al menos cinco años).

Una metodología conceptual para la formación de docentes, que aplica el modelo integrado, aspira a conseguir la unidad de objetivos entre una base de conocimientos científicos sobre la materia o materias concretas, la metodología docente, la pedagogía, los estudios psicológicos, la práctica docente repetida en escuelas (comenzada en la fase más temprana posible) y otros componentes de estudio; esto dará al alumno a oportunidad de obtener las capacidades profesionales necesarias para el docente de hoy. Todos estos diversos componentes del estudio deben estar integrados mutuamente.

Bajo la legislación actual de Letonia, esta metodología conceptual podría aplicarse dentro del contexto de un currículo profesional de primer ciclo que ascendiese a un mínimo de 160 créditos (cuatro años). Tras ello, el estudiante podría "lograr una cualificación profesional de quinto nivel y un título profesional de primer ciclo (bachelor) en una rama cognitiva (área de trabajo profesional)". La rama cognitiva particular en que se concedería el título profesional de primer ciclo sería "formación como docente", y las diversas cualificaciones profesionales corresponderían a la materia o materias dominadas por el nuevo docente y al ciclo o ciclos educativos en que éste intente trabajar (enseñanza secundaria y/o primaria, u otras variantes).

Diversos centros de enseñanza superior de Letonia ya están aplicando programas integrados de formación de docentes conforme a esta metodología de titulación de primer ciclo profesional en cuatro años.

Para realizar mejoras en la estructura de los programas y los currículos académicos y profesionales en la universidad de Letonia, y para desarrollar programas de formación profesional superior que produzcan las cualificaciones docentes necesarias para el país, es necesario desarrollar y aplicar la metodología integrada, creando cursos de estudios interfacultades de base modular.

El desarrollo de programas de estudios o de módulos opcionales para obtener cualificaciones docentes en diversas materias en dos ciclos educativos -algo que aún no está lo suficientemente difundido en Letonia- sería positivo. La estrecha especialización (una sola materia) entre la mayoría de los trabajadores de la docencia está ocasionando dificultades adicionales para los maestros en el mercado de trabajo y para los directores de centros en la contratación de personal.

Conclusiones

❑ La estructura de la formación de docentes en todo el planeta corresponde a una de estas dos categorías: integrada (paralela) o consecutiva. El modelo integrado o paralelo se ha convertido ya en norma dentro de Europa para la formación de docentes hasta el nivel de la enseñanza secundaria inferior. Los maestros de enseñanza secundaria superior pueden formarse bajo ambos modelos, y es frecuente que dentro de un mismo país se apliquen los dos. La formación de docentes para todos los ciclos educativos es cada vez más competencia de la universidad, y es opinión extendida que el desarrollo y la inclusión de cursos y currículos de formación de docentes en las universidades está alcanzando su etapa final dentro de Europa.

❑ El modelo integrado garantiza un tipo de formación de docentes más adecuado a las demandas actuales. En Letonia, este modelo integrado puede aplicarse dentro de los requisitos legales presentes, bajo la forma de programas de primer ciclo profesional para la formación de docentes.

❑ La reestructuración y reorganización de los currículos educativos para docentes debe llevarse a cabo analizando las demandas y la situación de la propia formación, y no aplicando programas generales de validez "universal". Las reformas que así lo hagan podrán conseguir implantar una estructura común unificada para cursos de enseñanza superior, pero a costa de una merma radical en la calidad de la formación de docentes y en su correspondencia con las necesidades actuales, y acabarán generando una mayor necesidad de financiar la formación continua.

❑ Para mejorar los currículos profesionales de maestros en Letonia, será necesario comenzar a formarles en dos o en varias materias, y en dos etapas formativas.

❑ Aún no disponemos en Letonia de una evaluación precisa de necesidades en cuan-

to a cifra de docentes para etapas educativas específicas, y materias o grupos de materias específicos, ya sea en todo el país o en sus diferentes regiones, que tome en cuenta el perfil educativo y de edades existente entre el personal docente. Así y todo, durante varios años hemos asistido a drásticos recortes en el número de plazas de los cursos formativos para docentes financiados públicamente.

❑ Los datos y métodos para analizar a este colectivo profesional deben elegirse de manera correcta, algo que ya posibilitan las modernas tecnologías de la información aplicadas en el sistema educativo de Letonia. El análisis de la situación actual respecto a la formación de docentes, el acceso de los maestros titulados al empleo y la proporción que permanece en la profesión debe recurrir a los registros escolares y de docentes que opera el Sistema de Informaciones Educativas de Letonia (LIIS), y a los sistemas de información de los diversos centros de enseñanza superior.

❑ No todos los titulados de programas de estudios para docentes profesionales en Letonia asumen un empleo en una escuela; esto puede atribuirse al deficiente prestigio de los maestros en la sociedad letona, a su remuneración relativamente baja y a otros factores. Las comparaciones entre el LIIS y los datos del sistema informativo de la universidad de Letonia muestran que, en los últimos años, el porcentaje de titulados por programas para docentes profesionales de la Universidad de Letonia que trabaja en escuelas supone el 70 % del total de alumnos; para la docencia de dedicación completa, la cifra es de un 42 %. Una situación parecida existe en otros muchos países, y también para otras carreras de Letonia.

❑ El país letón debe pues elaborar un programa de desarrollo de la formación docente que incluya un análisis cuantitativo de la situación actual y una predicción de futuro, un control regular de la situación de progreso, un análisis y una mejora de la calidad en la formación de docentes inicial y continua, una investigación y un desarrollo selectivos de modelos de formación para docentes, integración y modernización de componentes de los programas de estudio, realización de prácticas docentes en las escuelas, contratación de nuevos maestros en éstas, y otros diversos elementos.

Bibliografía

A new system of teacher education: Government Bill 1999/2000:135 Estocolmo: Ministerio de Educación y Ciencia, agosto 2000. Disponible en internet:http://www.regeringen.se/content/1/c4/31/26/09a8a994.pdf [Consultado: 31.08.2004].

Buchberger, F.; Campos, B. P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (eds). *Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training.* Red temática sobre la formación de docentes en Europa, Umeå universitet: Umeå, 2002. Disponible en internet: http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html [Consultado: 30.08.2004].

Busch, F.W. *New structures for teacher training? Integrative versus consecutive models.* 27. Conferencia ATEE, Varsovia, 2002.

Comisión Europea - Dirección General de Educación; Eurydice. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education (Report I). En: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe (Vol. 3)* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. Disponible en Internet: http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm [Consultado: 30.08.2004].

Davis, Paula; Kelly, Michael. *Curriculum innovation summary report compiled from National Reports written by members of theTNP2 Scientific Committee for Curriculum Innovation.* Universidad de Southampton: LTSN - Learning and teaching support network, 2002. Disponible en internet:http://152.78.89.51/resourcedownloads.aspx?resourceid=1216&filename=summary.rtf http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report.pdf. http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/ images/summary_synthesis%20report_FR.pdf
[Consultado: 31.08.2004].

Diplomatzīšanas rokasgrāmata [Manual para el reconocimiento de títulos] Akadēmiskās informācijas centrs [Centro de información académica]. Riga: AIC, 2000.

Galton, M.; Moon, B. (eds). *Handbook of teacher training in Europe: issues and trends.* Londres: David Fulton Publishers, 1994.

Geske, A. *Matematikas un dabaszinatņu izglītības atīstības tendenču starptautiskais petījums: 1995-1999* [Investigación sobre desarrollo y tendencias internacionales de la formación en matemáticas y ciencias naturales]. Riga: 'Mācību Grāmata', 2000, p. 75.

Geske, A.; Grīnfelds, A.; Kangro, A. *Izglītības starptautiskas salīdzinošas novērtēšanas sistēma Latvija. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvija, monogrāfija Nr.1 = International comparative assessment system of education in Latvia, monograph No 1.* Riga: Mācību grāmata, 1997.

Global education digest 2003 - Comparing education statistics across the world. Montreal: Instituto de estadísticas de la UNESCO, 2003. Disponible en internet: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_SP.pdf [Consultado: 30.08.2004].

Palabras clave

Quality of training,
curriculum,
duration of studies,
university,
education reform,
employment

Haug, Guy; Tauch, Christian *Trends and issues in learning structures in higher education in Europe (II). Follow-up report prepared for the Salamanca and Prague conferences of March/May 2001.* Helsinki: Comisión Nacional de Educación, NARIC Finlandia, 2001. Disponible en internet, en inglés y francés: http://www.oph.fi/publications/trends2/ [Consultado: 30.08.2004].

Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000. París: OCDE, 2001.

Mullis, I. et al. PIRLS 2001 *International report: IEA's Study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries.* Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003. Disponible en Internet: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf [Consultado: 31.08.2004].

Rauhvargers, A. Eiropas kopeja augstakas izglītības politika. No Lisabonas konvencijas līdz Boloņas deklaracijai, Boloņas procesa sasniegtais un vadlīnijas nākotnei [Política europea común de la enseñanza superior. Del Convenio de Lisboa a la Declaración de Bolonia. Los logros del proceso de Bolonia y directrices para el futuro]. *Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki = History of Latvia. Modern and recent history* 1(45) 2002. 9-21.

Schröder, G. (Canciller de la República Federal Alemana), *Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder zum Thema Bildung und Innovation. Berlín*: Bundestag, 13 de junio del 2002. Disponible en Internet:http://www.bundeskanzler.de/Neues-vom-Kanzler-.7698.73233/a.htm?printView=y [Consultado: 31.08.2004].

Skolotaja profesijas standarts (projekts) [Proyecto de norma de cualificación para docentes] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerio de Educación y Ciencia], 2003.

Strategies of change in teacher education. European views. *ENTEP/BLK conference proceedings.* 18-19 de enero de 2002, Feldkirch, Austria.

Želvys, R. Teacher training in post-communist countries: possibilities for the twenty-first century. *A Journal of reading, writing and critical reflection*, 2001, p. 35-39.

Pukelis Kestutis

Prof. Dr. habil. en Ciencias de la Educación, Director del Centro de Calidad de Estudios e Investigación, Vicerrector de Asuntos Internacionales de la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania).

Rimantas Laužackas

Prof. Dr. habil. en Ciencias de la Educación, Director del Centro de Formación Profesional e Investigaciones, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania).

Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática

El artículo describe la situación actual de la cualificación pedagógica de los docentes de FP en Lituania. Debate la nueva función de los docentes de FP y de las escuelas de FP especializadas en formación de docentes conforme a un modelo de formación permanente. Expone y argumenta los principales métodos, principios y parámetros de la nueva estrategia de formación de formadores profesionales en Lituania. También presenta y analiza la estructura de las normas de cualificación y la estructura general de la formación de docentes de FP en Lituania.

Introducción

Lituania afronta nuevos retos y exigencias en el sector de la formación profesional (FP) y en el de la formación de docentes de FP. La investigación sobre las actuales competencias profesionales de los docentes de FP lituanos muestra una fuerte demanda de cualificaciones pedagógicas ([1]). El presente artículo analiza una serie de temas: situación actual de las cualificaciones didácticas y profesionales de profesores y formadores de FP de Lituania ([2]); normas o estándares profesionales basados en competencias para la docencia en FP, y su estructura según el modelo de la formación permanente (desarrollo de carreras); nuevos retos que plantea el modelo de la formación permanente para la formación de docentes de FP; función de las escuelas de FP para la formación de docentes basada en competencias; calidad de la interacción entre las instituciones de formación docente y las escuelas de FP en cuanto al desarrollo profesional inicial y continuo de los docentes de FP; principales métodos, principios y parámetros de la nueva estrategia lituana en formación de docentes de FP, centrada en una norma profesional para la docencia de FP y en normativas de basadas en un método modular de formación. El artículo no se ocupará de los métodos ideados para evaluar aprendizajes previos, de las herramientas para medir las competencias didácticas obtenidas por prácticas anteriores de enseñanza o aprendizaje ni del reconocimiento (acreditación) de los programas de formación de docentes de FP a escala europea ahora realizados en Lituania.

Nuevos docentes de FP y funciones escolares de la formación permanente

El Memorándum del aprendizaje permanente (2000) de la UE define la importancia de la educación como principal fuerza motora para el desarrollo a largo plazo de los recursos humanos, que debe permitir convertir a Europa en la región más competitiva del mundo. Además, el estudio PISA (Programa de Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE (Buck, 2002) ha confrontado a los políticos con ciertos problemas de la enseñanza secundaria y postsecundaria, mostrando posiciones insuficientes y ofreciendo numerosas propuestas de reforma. El cambio de orientación educativa, resumido en la fórmula "formación permanente" ha dado comienzo en países como Canadá y Nueva Zelanda y merecido los elogios del estudio PISA a los primeros resultados positivos obtenidos. La transición hacia el modelo de la formación permanente también incluye esa sección tan importante del sistema de la FP que consiste en la formación de docentes: el nuevo modelo insiste en modificar la función de los formadores profesionales dentro de las escuelas de FP y la de las propias escuelas de FP, ancladas en un modelo por competencias y consecutivo para la formación de docentes. ¿Qué significan estos cambios de funciones, y quién responderá a esos desafíos en la realidad de la formación inicial y continua de docentes de FP?

La nueva función para los docentes de FP intenta antes de nada cambiar el método pedagógico, que pasa de centrarse en el for-

mador a centrarse en el alumno. De acuerdo con esta transformación, los docentes profesionales suelen describirse con frecuencia a sí mismos como diseñadores y elaboradores de programas didácticos y de aprendizaje, tutores y asistentes, miembros de equipos de desarrollo de actividad escolar, consultores formativos y de carreras profesionales, facilitadores y elaboradores de formación, participantes de proyectos internacionales, redes de cooperación y comunicación, etc. No obstante, a muchos formadores les sigue gustando enseñar, pero menos aprender. Los docentes de FP de todos los niveles tienen aún que comprender el significado auténtico de la fórmula "formación permanente", y seguir esta metodología en sus tareas cotidianas y para su propio desarrollo personal.

El modelo de la formación permanente no sólo afecta al docente individual de FP, sino a todas las escuelas de FP, muy vinculadas al mundo del trabajo y a las demandas del mercado de trabajo a través de la cambiante estructura de las cualificaciones y de la estructura de competencias para toda cualificación ocupacional o profesional. Esto significa que cada una de las escuelas de FP forma parte de un mercado educativo y que, para sobrevivir, debe transformarse en una organización autoformativa. He aquí las funciones nuevas y necesarias para la formación de docentes de FP: comprensión clara de los objetivos locales, nacionales e internacionales de la escuela de FP; capacidad para diseñar su visión; planes de desarrollo del personal escolar, y sistemas de gestión de la calidad. Los principales rasgos externos de una organización autoformativa pueden definirse como apertura al entorno, innovación y activa participación en los procesos de cambio. Los principales rasgos internos de una organización autoformativa son: estrategia de desarrollo; participación de la comunidad escolar de la FP en el desarrollo de una visión escolar conforme a un objetivo asumido; obtención y difusión de información en todas las direcciones; responsabilidad; espíritu de asociación entre departamentos escolares; flexibilidad en la promoción; amplia gama de oportunidades para actuar individualmente o en equipo; insistencia en las relaciones exteriores; autodesarrollo del personal y un ambiente psicológico positivo dentro de la organización.

La escuela de FP es importante en la formación del docente de FP, además de la universidad o el instituto superior (que confieren al formador profesional su cualificación didáctica) y de la empresa (que confiere al formador profesional las competencias profesionales más avanzadas y la orientación estratégica), para obtener en conjunto una formación de docentes basada en competencias y centrada en la adquisición de capacidades didácticas prácticas y avanzadas. Para integrar el futuro puesto de trabajo (la escuela de FP) en la formación de docentes de FP se requiere la supervisión de un tutor que proporciona la universidad o el instituto superior, y la de una persona de referencia en el trabajo (un docente de FP experimentado, con competencias especiales). La formación de docentes profesionales basada en competencias requiere asimismo reorientar el diseño curricular y transformarlo de un currículo estructurado por materias profesionales individuales a otro por módulos integrados, cada uno de los cuales se orienta a la obtención de una competencia o grupo de competencias específicas. Esta orientación modular para la formación profesional inicial y continua debe permitir una respuesta flexible a las necesidades individuales del futuro docente; puede recurrirse a la metodología de la evaluación de aprendizajes previos y a los cambios en el mercado de trabajo para adaptar (u omitir, en el caso de competencias que el alumno ya posee) módulos de escaso interés en beneficio de otros módulos más relevantes. El método de la formación modular también debe llevar en lo posible a una mayor integración de la teoría y la práctica y permitir una buena interacción entre centros de formación de docentes de FP, escuelas de FP y agentes sociales, creando con ello las premisas necesarias para desarrollar redes personales e institucionales de formación de docentes a la escala local, nacional e internacional. Es evidente que hoy en día un formador profesional es una persona que trabaja en red trascendiendo los límites de una escuela concreta (Pukelis, Laužackas y Rogojinaru, 1999), y que ese va a ser el futuro papel del docente profesional en una escuela de FP. Así pues, el formador de FP se está convirtiendo en un profesional de actos reflexivos, o incluso en un profesional de la investigación a pequeña escala, ya que la previsión de los cambios en el mercado de trabajo, la detección de las nuevas cualificaciones o de las nuevas estructuras de competencias pa-

([1]) Entenderemos por "cualificación pedagógica" en este artículo el conjunto interrelacionado e integrado de cualificaciones profesionales (conocimientos, capacidades y actitudes de orden ocupacional o profesional) y didácticas (conocimientos, capacidades y actitudes en teorías de enseñanza/aprendizaje, objetivos, métodos y medios ajustados al carácter de una ocupación o profesión). Cada una de ambas (cualificaciones profesionales y cualificaciones didácticas) se compone de la serie correspondiente de competencias profesionales o didácticas.

([2]) Las antiguas escuelas secundarias de FP, cuyo personal se componía fundamentalmente de profesores de FP, se están transformando en escuelas superiores de FP (en la que estos profesores se convierten en maestros de FP) o en institutos (Colleges). Estos últimos pertenecen ya al sector de la enseñanza superior no universitaria.

Datos estadísticos generales sobre docentes de FP en Lituania **Cuadro 1**

Categoría del pedagogo profesional	*Datos generales*										
	Total	Edad (años y porcentajes)			Experiencia de trabajo en su sector profesional (años y porcentajes)				Experiencia pedagógica (años y porcentajes)			
		<=30	31-50	>50	0	<=5	6-10	>10	<=5	6-10	11-15	>15
Maestros profesionales	2615	5,9	65,0	29,0	25,2	26,4	26,3	22,0	17,3	13,2	19,1	50,4
Profesores profesionales	1673	7,5	47,2	49,0	41,1	21,0	22,2	15,7	11,3	8,8	15,0	64,9
Formadores en centros ocupacionales	489	9,8	40,4	49,6	0	11,8	42,7	45,3	13	18,2	24,3	44,3
Total	4777	6,9	56,3	36,8	28,2	23,0	26,6	22,3	14,8	12,2	18,2	54,9

Datos estadísticos básicos formales sobre la formación profesional y didáctica de pedagogos profesionales en Lituania **Cuadro 2**

Categoría del pedagogo profesional	Total	*Nivel de formación profesional*						*Nivel de formación didáctica*						
		Sin sec. (%)	Sec. (%)	Sup. (%)	Lic. 1er ciclo (*Bachelor*) (%)	Especialista certificado (%)	Lic 2do Ciclo (*Master*) (%)	Doctor (%)	Ninguna (%)	Sup. (%)	Lic. 1er ciclo (*Bachelor*) (%)	Especialista certificado (%)	Lic 2do Ciclo (*Master*) (%)	Doctor (%)
Maestros profesionales	2615	0	9,2	42,6	0,4	46,2	1,5	0,07	87,6	2,9	0,2	8,3	0,96	0
Profesores profesionales	1673	0	0,18	5,98	1,5	87,98	2,9	1,5	57,6	1,5	0,5	37,96	2,1	0,36
Formadores en centros ocupacionales	489	0	14,5	20,3	0,8	61,1	1,8	1,4	78,3	0,6	0	18,8	1,4	0,8
Total	4777	0	6,6	27,5	0,82	62,34	2,0	0,7	76,2	2,8	0,27	19,78	1,4	0,2

ra las profesiones requieren las adecuadas competencias de investigación por parte de cada formador de FP. Este nivel puede lograrse aproximando entre sí la escuela de FP y la universidad (u otro centro de enseñanza superior) en el sector de la formación de docentes (Fullan, 1993). El desarrollo de competencias investigadoras para formadores profesionales también influye positivamente sobre la capacidad de la escuela de FP para innovar en formación profesional inicial y continua de docentes de FP, y para responder a los requisitos que exige la economía del conocimiento.

Actuales cualificaciones profesionales para pedagogos de FP en Lituania

La investigación abarca a todos los pedagogos profesionales (maestros y profesores de FP) de Lituania, que en su mayoría trabajan o para el Ministerio de Educación y Ciencia o en los centros de formación ocupacional del Ministerio de Seguridad Social y de Trabajo. Se investigó el nivel formal de la enseñanza general y pedagógica entre pedagogos de FP de Lituania, confirmándose con documentos relevantes. Se recogieron tres tipos de datos estadísticos formales:

- nivel educativo profesional de maestros y profesores de FP;
- nivel educativo didáctico de maestros y profesores de FP;
- datos generales (edad, experiencia laboral en un sector profesional, experiencia pedagógica) de maestros y profesores de FP.

Todos estos parámetros permiten hacerse una idea relevante de los docentes de FP lituanos y revelan también sus principales necesidades en cuanto a formación profesional inicial o continua.

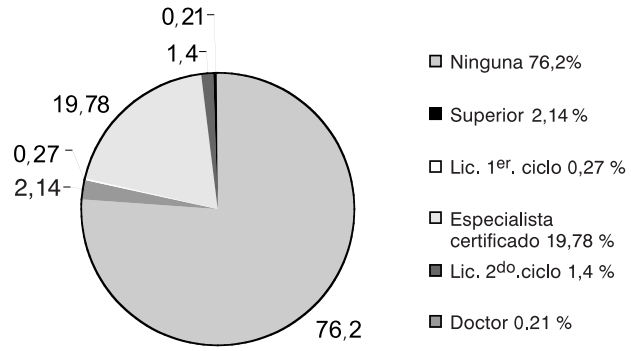
Los datos de nuestra investigación abarcaron a 4777 docentes de FP de Lituania, de los cuales 2615 son maestros de escuelas secundarias de FP, 1673 son profesores en escuelas superiores de FP -que se transforman en la actualidad en institutos de FP-, y 489 trabajan en centros de formación ocupa-

cional. La diferencia principal entre los docentes de FP que trabajan en escuelas de FP y los que trabajan en centros de formación ocupacional consiste en los diferentes tipos de formación didáctica: los primeros recurren fundamentalmente a la pedagogía, y los segundos a la andragogía (teoría de la educación de adultos).

Presentamos los resultados en detalle en los cuadros 1 y 2. La edad promedio de los docentes de FP (Cuadro 1) se sitúa en Lituania entre 31 y 50 años (56,32 %). La mayoría (62,34 %) son especialistas titulados en su sector profesional (Cuadro 2). En cambio, un 76,2 % de los pedagogos profesionales no posee una formación didáctica formalizada en la actualidad (Gráfico 1) aunque cerca del 70 % (18,2 % + 54,9 %) dispone de una experiencia de trabajo pedagógico que supera los 10 años (véanse también los Anexos I, II, III, IV y V).

Estas cifras sugieren (véase el Gráfico 1) que la necesidad más urgente para los docentes de FP de Lituania es la obtención de una cualificación didáctica. No obstante, cerca del 70 % de ellos posee ya más de diez años de experiencia pedagógica en escuelas o institutos de FP o en centros de formación ocupacional, lo que implica que muchos disponen ya de competencias didácticas que reflejan en la práctica una cualificación pedagógica. Así pues, la obtención de una cualificación didáctica puede organizarse por dos vías: primero, ofreciendo cursos de formación inicial pedagógica, y segundo, evaluando las competencias previas del docente al respecto. Esta segunda alternativa, la evaluación de aprendizajes previos, permitiría ahorrar recursos económicos y tiempo tanto al estado (el empleador) como al docente. La situación actual de las cualificaciones de los docentes profesionales en Lituania impulsa a la obtención de cualificaciones didácticas, como refleja el proyecto elaborado para la formación profesional de docentes de FP a escala nacional.

Niveles formales de formación didáctica de pedagogos profesionales en Lituania (%) **Gráfico 1**



Los principales protagonistas de la formación de docentes de FP basada en competencias

La formación pedagógica (didáctica y profesional) del docente de FP tiene lugar en universidades u otros centros de enseñanza superior pedagógica o profesional, revelando con ello el objetivo principal de esta vía educativa: impartir conocimientos teóricos didácticos o profesionales que generen el adecuado pensamiento pedagógico teórico. También se realiza en escuelas o institutos profesionales, cuyo objetivo principal es impartir al alumno competencias prácticas de docencia y aprendizaje, que generen en él el adecuado pensamiento pedagógico práctico. Las universidades imparten fundamentalmente cursos pedagógicos de orden teórico que permiten al alumno y futuro docente obtener conocimientos pedagógicos teóricos básicos para resolver problemas educativos. Las escuelas o institutos profesionales ofrecen cursos de carácter pedagógico práctico para los alumnos, en un entorno pedagógico real que desarrolla las capacidades prácticas de docencia y aprendizaje en el futuro docente. Durante estos cursos teóricos y prácticos, el futuro docente se enfrenta a diversos problemas de docencia y aprendizaje. No será capaz de resolverlos todos independientemente, dado que su experiencia pedagógica es aún insuficiente, por ello será importante contar con el apoyo de otros protagonistas de la formación de docentes profesionales para que el estudio pedagógico tenga la necesaria eficacia y calidad.

Los protagonistas principales de la formación de docentes profesionales son los profesores de universidades o institutos de FP, tutores e instructores, y los alumnos y futuros docentes que ya trabajan en una escuela de FP. El Cuadro 3 detalla las características de los diversos protagonistas, su actividad y los contenidos de esta (omitiendo a los alumnos de la escuela de FP).

Las funciones de un profesor en la universidad u otra escuela superior consisten en participar en la formación del docente de

Los principales protagonistas de la formación pedagógica de docentes de FP. **Cuadro 3**

Protagonistas	Actividad	Contenidos de la actividad
Profesores	Formación teórica de los docentes de FP.	Análisis de clase, seminarios, etapas prácticas de capacitación docente y de aprendizaje, diseño de contenidos temáticos (módulos), organización de la labor autónoma de los alumnos de pedagogía, planificación del proceso de estudio, enseñanza de materias, examen y evaluación de resultados de estudio, evaluación del contenido de la materia enseñada (módulos), enseñanza en clase, mejora de contenidos y métodos de estudio.
Tutores	Participación en el diseño de programas modulares para la formación de docentes de FP, formación teórica del docente y supervisión de la realización práctica de los objetivos de estudio teóricos por tutoría a distancia.	Ejercen como profesores, participan en el diseño y planificación de los programas de formación para docentes de FP, observan las actividades teóricas y prácticas del futuro docente, participan en debates con los futuros docentes e instructores de FP, estimulan a los futuros docentes con consejos y consultas, mantienen su motivación para el estudio, evalúan sus logros, comentan progresos por tutoría a distancia, evalúan los programas de formación de docentes de FP considerando los comentarios de los alumnos.
Alumnos de pedagogía de FP	Estudios pedagógicos teóricos y prácticos.	Estudian las materias o módulos de teoría, realizan prácticas docentes directas en una escuela o instituto profesional, observan los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus elementos, participan en debates con profesores, tutores, instructores y compañeros, planifican actividades de enseñanza y aprendizaje, analizan sus propias actividades docentes y las de sus compañeros, valoran a través de la reflexión los comentarios recibidos de su tutor, instructor, compañeros, otros alumnos, padres y agentes sociales.
Instructores	Actividad de orientación en el trabajo (escuela), que ayuda al alumno y futuro docente de FP a obtener capacidades pedagógicas prácticas, por instrucción directa.	Se reúnen con los futuros docentes profesionales que llevan a cabo una formación práctica, debaten la estrategia de la práctica pedagógica en el trabajo, formulan con ellos los principales objetivos y metas de la práctica, desarrollan planes de prácticas y orientación en el trabajo, dirigen la práctica pedagógica, instruyen, observan la actividad del futuro docente en el aula, la escuela, la empresa y en reuniones con padres, evalúan, interpretan y comentan sus logros, ayudan al alumno a resolver diversos problemas pedagógicos, impulsan la motivación para la actividad docente por apoyo directo, ayudan a integrar al alumno y futuro docente en la comunidad escolar de la FP y comprender su cultura organizativa.

FP cumpliendo determinadas etapas de los cursos de teoría (impartir conocimientos pedagógicos, desarrollar tendencias y actitudes personales de valor pedagógico, elementos mentales de teoría pedagógica, etc.) mediante clases, seminarios y otras actividades.

Las funciones del tutor (Gran Bretaña) o supervisor (EE UU y otros países) también son realizadas por profesores universitarios o de enseñanza superior. Pero el tutor diverge del profesor universitario en el hecho de poseer responsabilidades concretas didácticas y de gestión respecto a la formación de docentes de FP. Por ejemplo, un tutor participa en el diseño, planificación y evaluación de los programas formativos para docentes de FP y examina los estudios prácticos apoyados por los instructores de conformidad con los objetivos de dichos programas (Rozemond, 2000; Frits, 2000). Esta labor incluye: supervisión; formación de futuros docentes de FP por instrucción a distancia; visita a futuros docentes en escuelas; debate de los resultados logrados junto a alumnos e instructores; apoyo a la planificación de objetivos formativos ulteriores; y cooperación con los instructores para garantizar una estrecha interacción de los estudios teóricos y los prácticos. Por tanto, los estudios pedagógicos prácticos requieren la cooperación entre la escuela profesional y la universidad o cualquier otro centro superior.

Un instructor (profesor asociado, mentor o profesor cooperativo) es normalmente un profesor de FP experimentado (Mentor Training in Vocational Training, 1998) que ayuda al futuro docente de FP en sus estudios prácticos a transformar sus conocimientos teóricos en capacidades prácticas de enseñanza/ aprendizaje, que comprende mejor las peculiaridades de la actividad docente de FP y que ayuda al alumno a "impregnarse" de la cultura organizativa escolar. La principal actividad de este instructor para la práctica pedagógica del futuro docente o profesor profesional es la orientación laboral (Klenke y Kruger, 2000). El tutor debe poseer una personalidad fuerte, creer en el significado del trabajo pedagógico, tener una ética de la pedagogía, ser creativo, tolerante, sociable, etc. Debe ser capaz de utilizar las ventajas que ofrece la tecnología de la información, desarrollar contenidos de enseñanza y aprendizaje, preparar materiales de enseñanza y aprendizaje, participar en proyectos (planificación, evaluación, adaptación), organizar el trabajo de equipo, aplicar métodos activos de enseñanza y aprendizaje y diversos métodos de instrucción, preparar reuniones para los futuros docentes de FP, diseñar acuerdos de cooperación, ser capaz de comunicarse e interpretar, ofrecer sus comentarios y consejos, saber intervenir pedagógicamente, detectar necesidades, observar, desarrollar capacidades de asesoramiento para investigar y detectar situaciones prácticas y encontrar soluciones óptimas y aplicar diversos métodos pedagógicos para hacer más eficaz la formación del docente profesional.

Durante los estudios pedagógicos prácticos se produce una interacción entre el tutor (que inspecciona o ejecuta la función de su-

pervisión), el instructor (quien guía la actividad práctica del futuro docente profesional), el alumno que practica la docencia (y realiza tareas pedagógicas prácticas) y los otros alumnos de la escuela de FP. La naturaleza de esta interacción viene determinada por las metas y objetivos pedagógicos prácticos del curso. Su eficacia dependerá de la competencia y motivación de los participantes. Conforme indica nuestra investigación, la mayoría de los problemas surgen para la labor del protagonista más importante de los cursos pedagógicos prácticos: el instructor. Estos problemas pueden estar ocasionados por muchos factores: competencia, interés y motivación, orientación y actitudes pedagógicas, experiencia, temas de financiación, etc. Según Christensen (1988), quien ha investigado la interacción entre los futuros docentes, sus tutores e instructores, la comunicación entre el futuro docente y el tutor equivale a una asociación entre iguales. Prevalece un espíritu de evaluación en el comentario a lecciones o tareas pedagógicas: se analizan los errores y dificultades pedagógicas, se extraen conclusiones, se formulan estrategias y tácticas para la práctica pedagógica, se promueve el pensamiento independiente y se prevén soluciones a determinados problemas planteados. La interacción entre los futuros docentes y los instructores es de naturaleza distinta: el instructor ocupa una posición predominante en los debates, que se limitan a revisar lo sucedido y la actividad formativa del alumno. Prevalecen también las conclusiones de tipo directivo, asignándose a los futuros docentes profesionales tareas para la actividad futura, por lo general sin necesidad de justificación.

Ben-Peretz y Rumney (1991) han señalado que, en Israel, la interacción entre los futuros docentes y los instructores suele ser por lo general de naturaleza evaluadora: es raro que los futuros docentes reciban del instructor sugerencias o alternativas para su actividad. En cambio, los debates con los tutores son parecidos a los descritos por Christensen (1988). Koerner (1992) ha investigado las causas de los déficits de comunicación entre los futuros docentes y los instructores, descubriendo que estos -ellos mismos docentes experimentados- se sienten irritados porque el futuro docente molesta su ritmo habitual de trabajo, les hace perder tiempo y les impide concentrarse en sus propios problemas laborales docentes. Los instructores se preocupan cuando el futuro docente introduce en la escuela diversas ideas sacadas de una universidad u otro centro de enseñanza superior, ideas que con frecuencia no se corresponden con la vida real, que estereotipan la actividad del docente o incluso la contradicen. Así, la elección del docente experimentado idóneo para llevar a cabo la función de instructor en la escuela y su correcta preparación se ha convertido en un factor muy importante de la formación de docentes profesionales orientada a la obtención de competencias pedagógicas prácticas.

Leavitt (1991) señala que las contradicciones entre tutores e instructores se derivan de la diferente comprensión de los objetivos para el estudio pedagógico práctico entre los teóricos de la universidad y los profesionales de la práctica en la escuela. Por ello la comunicación y cooperación en pedagogía entre tutores e instructores es un factor importante para la realización de todo estudio pedagógico práctico. Uno de los temas más importantes de cooperación es la formación de docentes experimentados para cumplir funciones como instructores y gestionar la comunicación correspondiente al proceso de formación de docentes profesionales. Este programa de formación de instructores ya se ha llevado a la práctica, con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para resumir:

- el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (2000) de la UE deja sentada la importancia de la educación como fuerza motora principal para el desarrollo de los recursos humanos a largo plazo, con el fin de hacer a Europa más competitiva dentro del planeta;

- la obtención de cualificaciones pedagógicas constituye la necesidad más urgente para los docentes de FP en Lituania, ya que más de un 70 % de ellos no poseen ningún tipo de formación pedagógica. Sin embargo, cerca del 70 % de nuestros pedagogos profesionales han acumulado ya una experiencia de más de 10 años en el trabajo pedagógico práctico, obtenida en una escuela de FP, un instituto superior o un centro de formación ocupacional. Así pues, es muy urgente y útil crear una metodología de evaluación de aprendizajes previos con el fin de ahorrar fondos y tiempo tanto al estado como a los destinatarios (los docentes de FP sin cualificación pedagógica).

Los principales nuevos retos a los que se enfrenta la formación de docentes de FP son:

- el cambio en la orientación pedagógica para docentes de FP, que pasa de centrarse en el maestro a centrarse en el alumno;
- la transformación de la escuela de FP en una organización autoformativa;
- la integración del futuro puesto de trabajo en la formación de docentes profesionales, o al menos la estrecha interacción de los estudios teóricos y prácticos dentro de la formación de docentes para la FP;
- el diseño curricular pasa de basarse en materias profesionales separadas a estructurarse por módulos integrados orientados a competencias concretas;
- el maestro o profesor de FP se convierte en un trabajador "de red", que transciende de las fronteras del centro escolar;
- la actividad del docente de FP se transforma de una práctica reflexiva en una práctica de investigación a pequeña escala.

Los principales protagonistas de la formación de docentes profesionales por competencias son por tanto los maestros/profesores, los tutores, los instructores de escuelas de FP y aquellos alumnos de cursos de docencia profesional en universidades o centros de enseñanza superior que ya realizan una labor práctica en escuelas o institutos de FP. Y el éxito en la formación de docentes de FP dependerá de la calidad de esta interacción entre tutores, instructores y alumnos.

Dimensión europea del desarrollo de la formación de docentes de FP

Los resultados teóricos y empíricos mencionados han llevado a investigadores, políticos y profesionales de la práctica de la FP a pensar que el método más adecuado para Lituania podría ser un modelo de formación de docentes de FP basado en competencias. Ello permitiría además a los políticos responsables de la FP en Lituania buscar el apoyo internacional conveniente para desarrollar un nuevo sistema de formación de docentes de FP. Durante el período de ocupación soviética predominaba un modelo paralelo para la formación de formadores de FP; fragmentario y con excesiva orientación académica y teórica, no se adecua ya al contexto de la actual economía de mercado y es incapaz de dar respuesta a la demanda que plantea el mercado de trabajo.

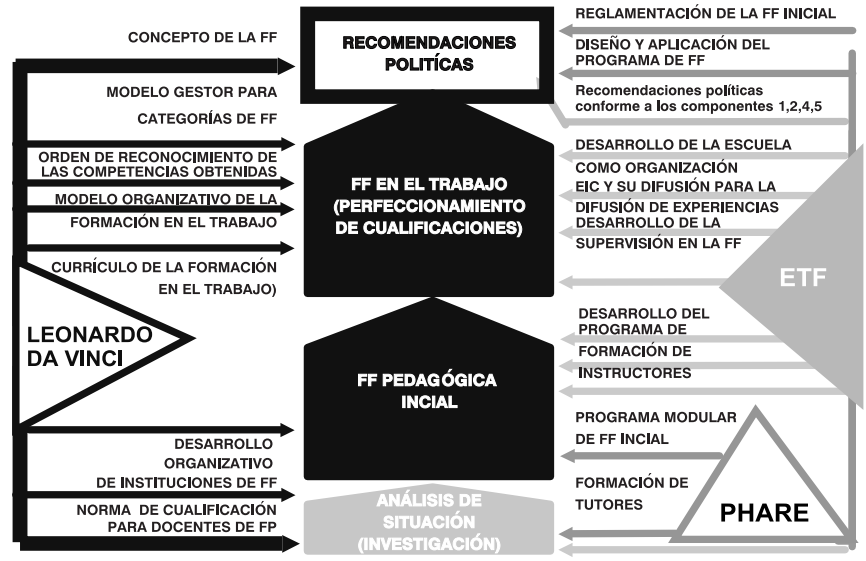
Desde el comienzo de la independencia (1990) han sido muchos los intentos de analizar la experiencia de la formación de docentes de FP en diferentes países occidentales y también en Lituania (Dienys y Pusvaskis, 1998; Libro blanco: formación profesional, 1999; Laužackas, 1999; Pukelis, 1999; Laužackas y Pukelis, 1998; Kucinskas y Kucinskiene, 2000, y otros). Estos ejercicios de estudio teórico e investigación empírica llegaron a la conclusión de que la formación se basa en el sentido práctico de los docentes de FP para actuar en diferentes situaciones de enseñanza o aprendizaje. El modelo consecutivo y por competencias para la formación de docentes de FP se eligió como base para desarrollar la formación de docentes de FP en Lituania por ser el que mejor responde al desarrollo del sistema de la FP nacional.

En 1997 la Universidad Vytautas Magnus (Kaunas, Lituania) y la Universidad Hallam de Sheffield (UK) comenzaron a desarrollar un programa modular para la formación inicial de docentes de FP integrado en el programa PHARE FP97. El resultado fue un programa modular de un año de duración para la formación inicial de docentes de FP compuesto por 12 módulos orientados a la obtención de las competencias más importantes necesarias para la cualificación pedagógica de formadores de FP. Los 12 libros de texto para docentes y los 12 libros para alumnos del programa proporcionan una descripción de las condiciones necesarias para la realización práctica de éste. Se formó a un grupo de tutores de FP, que a continuación dirigieron sus propios módulos dentro de este programa de un año para la formación inicial de formadores en FP. Acompañaban a los tutores los instructores prácticos -docentes experimentados de FP-, que desempeñan una función fundamental dentro de la formación de formadores de FP orientada a competencias. El primer grupo de instructores se formó en 1998 en un proyecto bilateral entre Lituania (Universidad Vytautas Magnus) y Noruega (Colegio Universitario Akershus). Uno de los resultados de este proyecto fue la publicación de un manual para desarrollar las capacidades de orientación de los instructores (Learning and counselling, 2002) en inglés (2002) y lituano (2003).

En 1998 un proyecto internacional Leonardo da Vinci -Systematic organisation of continuing development of VET personnel- (1998-2000) generó una estrecha cooperación entre asociados de Dinamarca, Alemania y Holanda. El proyecto concluyó que la formación de docentes de FP basada en competencias es la más adecuada para afrontar los desafíos que plantea el mercado de trabajo de hoy. Este proyecto diseñó la estructura general de una norma de cualificación profesional para docentes de FP (2002), en condiciones de formación permanente y con las competencias que debe poseer todo docente de FP para competir con éxito en el mercado de trabajo.

La metodología de la formación de docentes de FP por competencias también se ha comprobado en otro proyecto internacional de cooperación de donantes bajo los auspicios de la Fundación Europea de la Formación (FEF), Dinamarca y Finlandia. El reordenamiento del eje y la estructura de la formación de docentes en Lituania y Letonia (1999-2002) fue coordinado por la universidad Vytautas Magnus, que elaboró la propuesta de una formación de docentes profesionales para Lituania (Laužackas, Pukelis y Pundziene, 2002) y modificó la norma de cualificación profesional para formadores de FP conforme a las necesidades formativas que impone la perspectiva de la formación permanente para un desarrollo profesional continuo. La carrera horizontal del formador de FP se diseñó a partir de diferentes competencias concretas necesarias para las diversas etapas del desarrollo profesional. Los objetivos y resultados formativos del programa modular PHARE FP97 se adaptaron de conformidad con la nueva norma de cualificación profesional para docentes. Se desarrolló también el programa de formación de instructores, terminándose la formación del primer grupo de instructores e iniciándose la de un segundo. Se publicó el manual del instructor como obra de consulta para quienes trabajan en el programa modular inicial. Se compiló también una reglamentación para la formación inicial pedagógica de maestros y profesores de FP (2002). Todos estos documentos fueron aceptados y ratificados por el Colegio de la Formación Profesional perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia. El resultado de estas decisiones políticas fue la asignación de los fondos adecuados por el MEC, que permitió la implantación práctica de esta nueva formación inicial para formadores profesionales. El primer grupo de los 32 docentes de FP consiguió acabar con éxito el programa modular de formación inicial de formadores de FP en abril de 2004, y durante 2003 ser formó un tercer grupo de instructores recurriendo exclusivamente a recursos intelectuales y económicos de origen nacional. Se está procediendo a formar un segundo grupo de docentes de FP. El Gráfico 2 presenta la metodología sistemática del apoyo internacional al desarrollo de la formación de docentes de FP en Lituania (FF: formación de formadores; EIC: equipo de impulso al cambio).

Coordinación de proyectos internacionales para el desarrollo del sistema de formación de docentes de FP en Lituania **Gráfico 2**



No obstante, los recursos económicos e intelectuales de Lituania aún no bastan para responder a la demanda de formación didáctica para sus docentes de FP. La utilización de los fondos estructurales de la Unión Europea podría significar una buena posibilidad de satisfacer esta demanda. El desarrollo profesional continuo de los formadores profesionales de FP está actualmente en manos de grupos especializados de sectores económicos (EGEB), e incluye el diseño de normas de cualificación para formadores de FP en la materia profesional relevante.

La estrategia de la formación de docentes profesionales en Lituania

La estrategia nacional para la formación pedagógica de docentes profesionales en Lituania se ha desarrollado a partir de una metodología específica:

❑ integrar estudios teóricos y prácticos en el trabajo práctico del formador profesional (integración de trabajo y formación en el puesto de trabajo), o una estrecha interacción entre la universidad (o centro de estudios superiores) y la escuela de FP, ya que la antigua formación de formadores de FP era excesivamente académica;

❑ transformar la escuela de FP en una organización autoformativa para fomentar el paso de estructuras "verticales" hacia estructuras "horizontales" en la escuela de FP, y convertirla en un asociado igualitario de la universidad;

❑ implantar una formación de acción-reflexión, modernizando los métodos de enseñanza y aprendizaje, para fomentar el aprendizaje independiente en el alumno;

❑ abrir la escuela de FP al mundo del trabajo, impulsar una estrecha cooperación con los agentes sociales y crear redes de colaboración nacional e internacional entre todas las instituciones o centros y los principales protagonistas de la formación de formadores.

Los principios para la formación de docentes de FP se han formulado de conformidad con las peculiaridades de las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales, curriculares, organizativas y personales y las posibilidades de su interacción. En consecuencia, la formación de formadores de FP en Lituania se atiene a los siguientes principios:

❑ descentralización, por la que se entiende que todo maestro tendrá acceso a la formación que responda a sus necesidades de cualificación pedagógica, sus opciones regionales y otros aspectos; posibilidades de formación de tipo formal, no formal o informal, participación de una amplia gama de centros e instituciones profesionales;

❑ apertura, por la que se entiende una coordinación de las necesidades individuales y del mercado de trabajo, la accesibilidad formativa, la coherencia de la formación inicial y en el trabajo, la demanda y la oferta de cualificaciones a escala nacional o internacional, los intereses de los agentes sociales y de otros grupos, los recursos económicos y de otro tipo, y la educación general, la enseñanza académica y la formación profesional;

❑ sistematización, por la que se entiende que el sistema de la formación de docentes de FP garantiza las condiciones de formación permanente y de obtención gradual de las diversas categorías de cualificación, junto a posibilidades de desarrollo profesional;

❑ compatibilidad, por la que se entiende que el sistema de formación de docentes de FP se renovará y reordenará permanentemente para responder a las demandas del mundo del trabajo, del sistema educativo y a las necesidades de formación profesional continua del formador que elige la docencia de FP como profesión, para obtener y mejorar continuamente sus cualificaciones profesionales y didácticas;

❑ cooperación entre los diferentes grupos de interés de formadores de FP en la planificación y organización de sus necesidades de formación profesional continua respecto a diferentes competencias. La cooperación garantiza vínculos verticales y horizontales entre los diferentes centros de formación de docentes de FP y relaciones con los agentes sociales, escuelas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y socios internacionales;

❑ particularidad, que implica la singularidad de los principios de la formación de formadores de FP, su organización y sus contenidos en comparación con otros tipos de formación docente. Se presta atención a una gran diversidad de programas de FP y a la demanda de pequeñas cifras de formadores de FP (en Lituania) para diversos campos profesionales concretos. Tanto la conformidad con las tendencias educativas generales como la peculiaridad nacional se calibran con respecto a un contexto internacional superior.

Los principales parámetros de la formación de docentes profesionales son en Lituania:

❑ norma de cualificación profesional para formadores de FP;

❑ modelo consecutivo para la formación de formadores de FP;

❑ currículo de formación pedagógica inicial y continua, a partir de la norma de cualificación profesional para formadores de FP.

La norma de cualificación profesional para docentes de FP se ha desarrollado sobre la

base de la formación permanente, y abarca una carrera horizontal completa que incluye cinco categorías distintas de cualificación de formador profesional: docente profesional inferior (junior), docente profesional, docente profesional superior (senior), docente profesional metodólogo y docente profesional especialista. La norma de cualificación para docentes de FP describe los objetivos, principales campos de actividad y competencias didácticas de cada una de estas categorías de cualificación para formadores de FP (Norma de cualificación profesional para maestros y profesores profesionales, 2002). Esta norma de cualificación es la base para planificar, aplicar y evaluar los currículos de la formación de docentes de FP. Las competencias didácticas definidas en esta norma se dividen en cinco áreas:

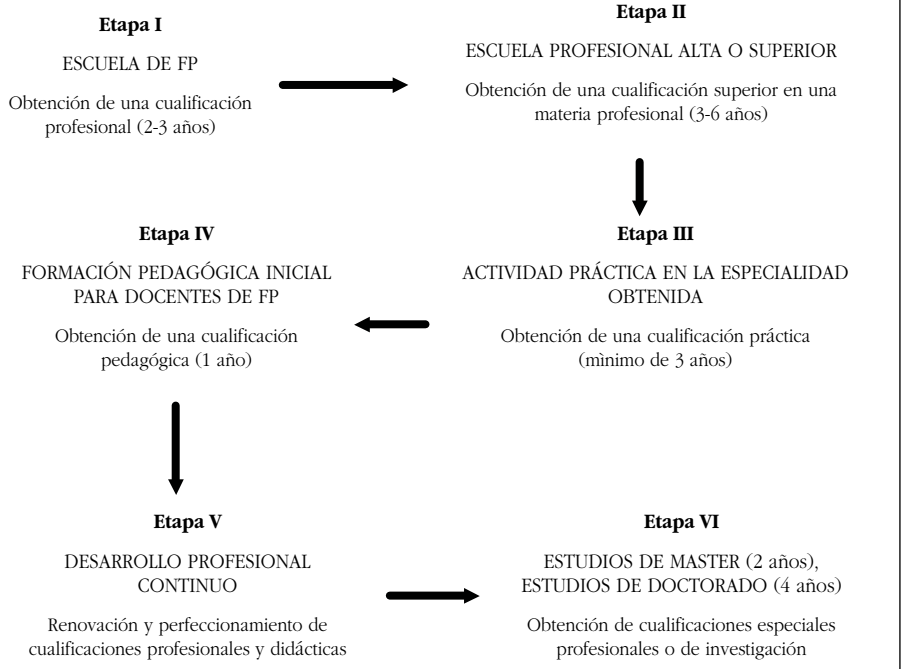
- competencias de desarrollo personal;
- planificación de currículos modulares, competencias de enseñanza y desarrollo;
- competencias para el diseño de programas de enseñanza profesional;
- competencias para el desarrollo de escuelas y sistemas educativos;
- competencias para el desarrollo de materias profesionales.

La norma describe las competencias didácticas relacionadas con las primeras cuatro áreas, subdivididas a su vez conforme a las categorías de cualificación de los formadores profesionales. No describe la quinta área de competencias, ya que ésta está relacionada con diversas profesiones. Elaboran dichas descripciones diversos grupos de especialistas de los respectivos sectores económicos (EGEB). Además, esta parte de la cualificación como formador profesional, que debe tomar en cuenta la rápida evolución de la ciencia y la tecnología, está sometida a cambios permanentes y debe ser objeto por tanto de una continua mejora y perfeccionamiento.

El modelo consecutivo para la formación de docentes profesionales en Lituania comprende cuatro etapas sucesivas (Gráfico 3). La primera etapa, aunque sea más un deseo que una obligación, lleva al futuro formador de FP a terminar la escuela profesional y obtener la primera cualificación profesional orientada a necesidades concretas del mercado de trabajo (en un plazo de 2 a 3 años). En la segunda etapa, el futuro docente profesional obtiene una cualificación profesional superior (lo que requiere de 3 a 6 años de estudio). La tercera etapa da al futuro docente una experiencia de trabajo práctico durante 3 años en el ámbito de la cualificación profesional previamente obtenida. En la cuarta etapa, el formador comienza a trabajar en una escuela de FP, en el mismo programa profesional que corresponde a su cualificación. Durante los dos primeros años de trabajo en la escuela de FP, va obteniendo una cualificación didáctica y pedagógica completa. Tras esta cuarta etapa, la quinta implica el desarrollo profesional continuo por medio de la formación permanente. Y en la sexta etapa, el docente profesional puede titularse con un programa de master o posteriormente de doctorado, y obtener cualificaciones profesionales superiores o de investigación.

El currículo de la formación didáctica inicial para formadores de FP se basa en las competencias descritas en la norma de cualificación de docentes profesionales. Este nivel de cualificación, que capacita al docente para realizar un trabajo pedagógico autónomo en una escuela, es obligatorio. El currículo consiste en una combinación media de estudios teóricos y prácticos en la escuela superior y en el desarrollo de capaci-

Esquema general de la formación de docentes profesionales en Lituania — **Gráfico 3**



dades pedagógicas prácticas en la escuela de FP. Refleja el nivel educativo actual de los formadores de FP, sus competencias didácticas concretas y la accesibilidad de vías de estudio (tomando en cuenta el lugar y la duración de los cursos), y prevé la participación activa de empresarios y otros agentes sociales en la planificación, realización y evaluación del currículo. Son esenciales las funciones que desempeñan en la práctica el tutor y los instructores.

La evaluación de los resultados de la formación inicial pedagógica se efectúa conforme al principio de la carpeta/portafolio de competencias, estableciéndose condiciones para acreditar las competencias que el candidato ya posea. La evaluación final de resultados de un alumno en la formación como docente de FP se lleva a cabo sintetizando los resultados del portafolio, la prueba de clase experimental y el trabajo final de curso.

El currículo de la formación en el trabajo (en la escuela) para docentes de FP depende de las innovaciones científicas, tecnológicas y pedagógicas, de si se pretende alcanzar competencias con categoría de docente profesional superior y de las necesidades o intereses individuales. Así pues, existen tres tipos de módulos para una formación en el trabajo de docentes de FP:

- un currículo para desarrollar competencias estratégicas que se correspondan con las últimas innovaciones estratégicas, científicas y prácticas;

- un currículo para desarrollar las competencias necesarias para categorías de cualificación superior, descritas por la norma de cualificación profesional para docentes de FP;

- un currículo para desarrollar competencias individuales, que refleja las necesidades del centro de FP y de desarrollo personal del docente.

Conclusiones

La formación de docentes de FP en Lituania asume los principios de descentralización, apertura, sistematización, compatibilidad, cooperación y particularidad.

Los principales parámetros de la formación de docentes de FP son: la norma de cualificación profesional para el formador de FP; el modelo consecutivo para la formación de docente de FP; el currículo de formación didáctica inicial y en el trabajo, basado en la norma de cualificación profesional.

La estrategia lituana para la formación de formadores profesionales se basa además en otros documentos, como la Reglamentación de la formación inicial pedagógica para docentes profesionales, el Plan de acción para la realización de la estrategia de formación de formadores profesionales, etc., aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Una función esencial para implantar una formación de docentes de FP didáctica y profesional de mayor eficacia será desarrollar una metodología de evaluación de aprendizajes previos no formales e informales, y las correspondientes herramientas destinadas a medir las competencias concretas que recogen la norma de cualificación profesional para docentes.

La estrategia de formación de formadores de FP en Lituania, que como resultado de un serie de proyectos internacionales recurre a un modelo consecutivo y basado en competencias, posee los fundamentos escritos y los recursos humanos e intelectuales esenciales necesarios para comenzar a trabajar racionalmente con la formación didáctica. Pero aún faltan recursos económicos para su realización práctica e integrada en el desarrollo del sistema nacional de FP. Un empleo conveniente de fondos estructurales comunitarios permitiría incrementar el nivel de esta realización práctica.

Bibliografía

Ben-Peretz, M.; Rumney, S. Professional thinking guided practice. *Teaching and teacher education.* 1991, No 7 (5), p. 517-530.

Buck, B. Priorities for vocational teacher training in a lifelong learning perspective. *Vocational education: research and reality.* 2002, nº 4, p. 10-15.

Christensen, P. S. The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: a comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education.* 1988, Nº 4 (3), p. 275-286.

Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality.* 2002, Nº 4, p. 104-109.

Dienys, V.; Pusvaskis, R. Change of vocational training in Lithuania during first step of educational reform. *Vocational education: research and reality.* 1998, Nº 1, p. 118-125.

Frits, Evelein. Telematic supervision, an interesting addition to supervision methodology. *Trends in Dutch teacher education.* Gerard, M. et al. (eds). Apeldoorn: Garant, 2000, p. 185-205.

Fullan, M. *Change forces: probing the depths of educational reform.* Londres: Taylor and Francis, 1993.

Inglar, T. et al. *Learning and counseling.* VMU, Kaunas y Colegio universitario de Akershus, 2002.

Klencke, Peter; Krüger, Meta. Coaching teaching practice; the coach's task. In Gerard M. et al. (eds). *Trends in Dutch teacher education.* Apeldoorn: Garant:, 2000, p. 167-174.

Koerner, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of teacher education.* 1992, vol. 43, p. 48-56.

Kucinskas, V.; Kucinskiene, R. Strategic planning of teacher training with regard to social competence development. *Vocational education: research and reality.* 2000, nº 3, p. 46-55.

Laužackas, R. *Systemo-theoretical dimensions of vocational education change.* Kaunas: universidad Vytautas Magnus, 1999.

Laužackas, R.; Pukelis, K. Change of Lithuanian vocational education and training system. *Control of educational processes.* vol. 17. Sofía-Berlín: Universidad Humboldt de Berlín, 1998, p. 93-96.

Laužackas, R.; Pukelis, K.; Pundziene, A. Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality.* 2002, Nº 4, p. 104-109.

Leavitt, H. B. Worldwide issues and problems in teacher education. *Journal of teacher education.* 1991, vol. 42, Nº 5, p. 232-331.

Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Comisión de las Comunidades Europeas: documento de trabajo del personal de la comisión. Luxemburgo: EUR-OP, 2000, (SEC (2000) 1832).

Mentor's book: VET teacher education [in Lithuanian language, scientific ed. Pukelis, K.]. Kaunas: universidad Vytautas Magnus, 2003.

Mentor training in vocational training. Budapest: Phare, 1988.

Professional standard for *vocational teacher/lecturer. Vocational education*: research and reality. 2002, nº 4, p. 110-128.

Pukelis, K. Professionalization of initial teacher training of secondary and upper-secondary schools as an important factor of vet reform in Lithuania. *Control of educational process.* Vol. 20.1, Sofía-Berlín, Universidad Humboldt de Berlín, 1999, p. 141-161.

Pukelis, K.; Palinauskaite, A. *Research on Lithuania vocational teachers' formal pedagogical qualification and real pedagogical competences* [En lituano]. Pedagogika, 2001, vol. 51, Vilnius, p. 51-58.

Pukelis, K.; Laužackas, R.; Rogojinaru, A. The teacher as networker across school boundaries (versión abreviada). *Teacher and trainer training.* Turín: Fundación Europea de la Formación, 1999, p. 65-72.

Regulation for initial pedagogical education and training of vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality.* 2002, nº 4, p. 130-134.

Rozemond, Truus. Supervision as a methodical procedure in teacher education. In Gerard, M. et al. (eds). *Trends in Dutch teacher education.* Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, p. 175-183.

White paper: vocational education. 1999. Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Lituania; Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la República de Lituania.

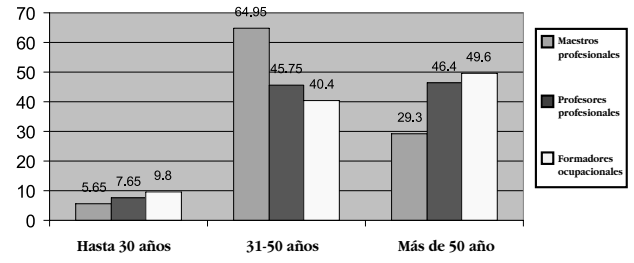
Palabras clave

Vocational education, teacher training, standard, personal development, vocational qualification and education system

ANEX0S

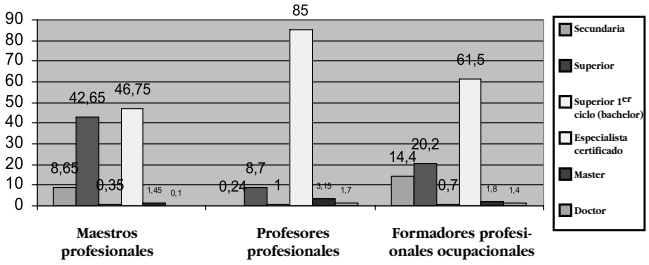
Edad de los pedagogos profesionales (PP) Anexo I

Edad de los PP (%)



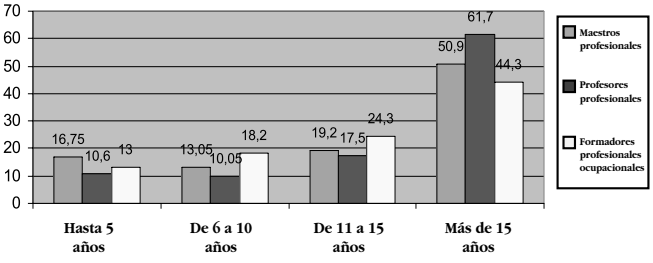
Formación general de los pedagogos profesionales (PP) Anexo II

Formación general de los PP (%)



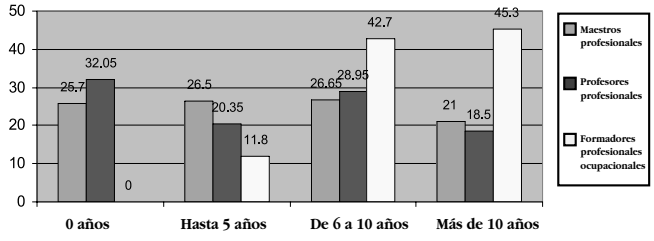
Experiencia pedagógica de los pedagogos profesionales (PP) Anexo V

Experiencia pedagógica de los PP (%)



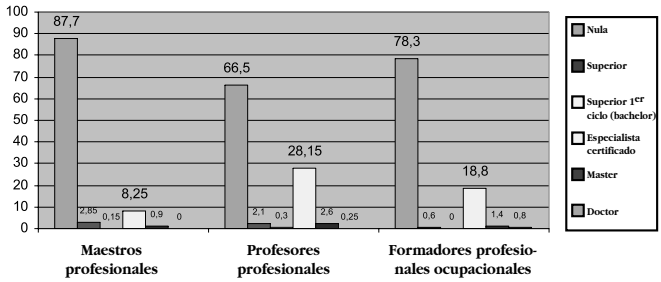
Experiencia de trabajo en la industria (experiencia de campo) de los pedagogos profesionales (PP) Anexo III

Experiencia de campo de los PP (%)



Formación pedagógica de los pedagogos profesionales (PP) Anexo IV

Formación pedagógica de los PP (%)



La reforma de la formación profesional en Polonia

Maria Wójcicka
Profesora en el Centro de Política Científica y Enseñanza Superior de la universidad de Varsovia

El presente artículo describe los puntos esenciales de las reformas aplicadas al sistema educativo de Polonia desde comienzos del decenio de 1990, y algunos de sus resultados. Presta especial atención a un aspecto particular de las reformas: la diversificación estructural del sistema, que generará a su vez una diversificación de niveles educativos y de los correspondientes títulos. El artículo señala que esta orientación fomenta un mejor acceso a la educación, al tomar en cuenta las capacidades y aspiraciones educativas de los jóvenes. Expone algunos aspectos concretos de la reforma estructural de la educación post-primaria y sus presupuestos básicos, y muestra también algunos efectos de las transformaciones realizadas. Analiza el proceso de implantación de una estructura educativa en dos ciclos (bachelor y master) para la educación terciaria, y examina las dificultades para la aceptación social del primer ciclo de estudios (bachelor, licencjat, o licenciatura de 1er. ciclo), que el lenguaje oficial denomina "estudios profesionales".

El contexto

Tanto el alcance como la naturaleza de la reforma educativa aplicada en los sectores de la enseñanza primaria, secundaria y postsecundaria de Polonia difieren de las realizadas en la enseñanza superior. Una gran diferencia entre las dos áreas es el grado de independencia para definir políticas educativas.

La educación primaria y secundaria se caracteriza en Polonia por una gestión centralizada, si bien las escuelas disponen ahora de una cierta libertad (Ley de la Educación, de 7 de septiembre de 1991). Algunas escuelas particulares han tenido que esperar a que surgieran las condiciones favorables que posibilitasen una reforma global del sistema en su conjunto. Como resultado, las reformas entraron en funcionamiento en septiembre de 1999.

La Ley de la Educación Superior de 12 de septiembre de 1990 confiere a los centros de enseñanza superior el derecho a definir sus propias políticas educativas y de investigación, y recorta competencias de la administración central al respecto ([1]). Los cambios inspirados por la comunidad académica desde entonces han provocado novedades curriculares radicales en un período relativamente breve. Como todos los procesos de base, el avance de los cambios no ha sido uniforme, aunque han alcanzado a la mayoría de los centros de enseñanza superior.

Y a pesar de las diferencias y desigualdades temporales, la reforma y los cambios que han tenido lugar en estas dos áreas educativas parecen presentar algunos rasgos comunes, cuyo origen se encuentra -en parte- en la política educativa del gobierno: conforme a dicha política, el sistema educativo debe contribuir a asegurar la igualdad de oportunidades para los jóvenes, y para ello debe ampliar la cobertura de la educación secundaria y superior. Entre otras cosas, esto implica la necesidad de adaptar el sistema a las diversas capacidades de los jóvenes y de garantizar a estos la oportunidad de pasar a formaciones de grado superior, en función de sus aspiraciones educativas. Simultáneamente, surge la necesidad de diferenciar la oferta educativa y de establecer vínculos más estrechos entre los diferentes niveles de enseñanza, en particular entre los niveles secundario y terciario.

Diversos textos de organismos internacionales parecen definir la diversificación como una forma de conferir credibilidad a la calidad educativa (CINE 1997). Se ha señalado que los ciclos educativos más breves garantizan una mejor comparabilidad internacional de las titulaciones académicas y las competencias profesionales (Declaración de Bolonia, 1999).

Las transformaciones de la enseñanza superior en los últimos años han conducido, en la mayoría de los países, a una diversificación sin precedentes de niveles educativos, diplomas, títulos y grados. En el contexto de la Europa unificada "....esta jungla de titulaciones y de sistemas diversos constituye el mayor obstáculo para la movilidad dentro de Europa....existen más estructuras incluso que países europeos: en algunos casos, un mismo país maneja hasta cien tipos diferentes de cualificación académica" (Wende, Westerheijden, 2002, pp. 118-119). De acuerdo con la Declaración de Bolonia, este factor obstaculiza sin duda el surgimiento de un espacio europeo de la en-

([1]) El gobierno o bien mantiene un control directo a través del Ministerio de Educación (en la actualidad Ministerio de Educación Nacional y Deportes) o delega competencias en organismos representativos de la comunidad académica. Entre otras cosas, estos últimos definen las normas curriculares mínimas y las condiciones para crear nuevas áreas o materias de estudio. El control sobre el cumplimiento de estas normativas ha quedado confiado a la Comisión Nacional de Acreditación (PKA) desde enero de 2002.

Figura 1

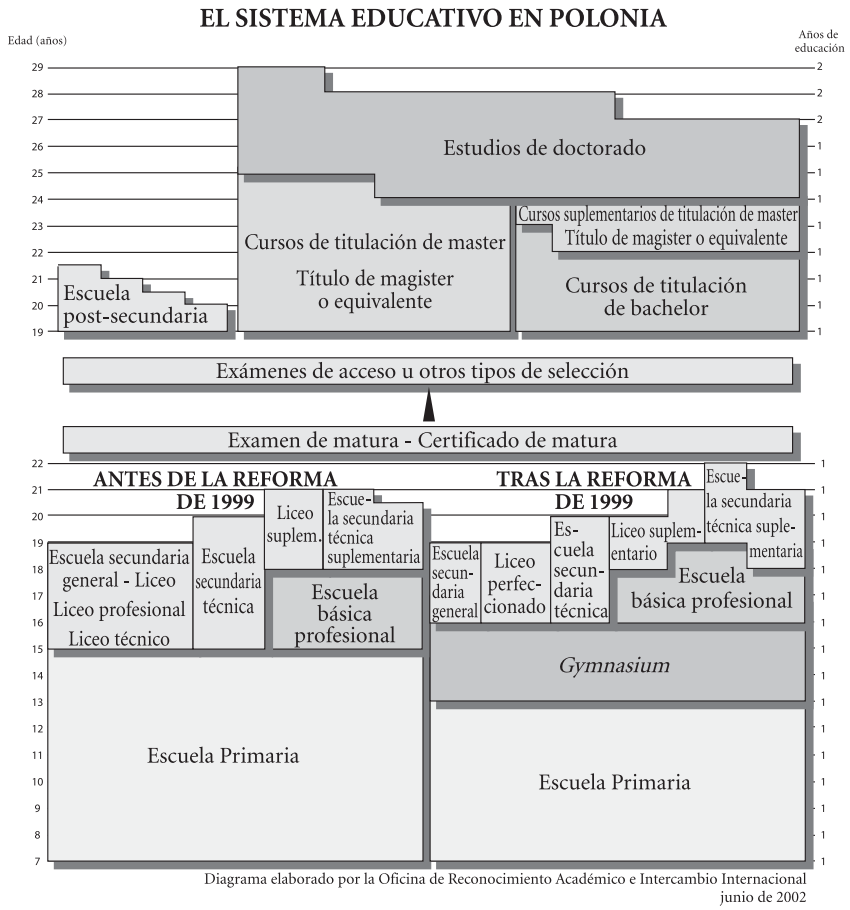


Diagrama elaborado por la Oficina de Reconocimiento Académico e Intercambio Internacional junio de 2002

señanza superior, puesto que dificulta -y a veces imposibilita- las comparaciones internacionales.

La Declaración de Bolonia firmada en 1999 por 29 países supone un impulso a escala europea para organizar la estructura y adaptar la nomenclatura de diplomas, títulos profesionales y grados académicos. De conformidad con este documento, numerosos países ajenos a la tradición británica han creado o están creando en la actualidad programas de primer o segundo ciclo, o bachelor y master (Westerheijden, 2002; Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards, 2000).

Se presupone que las comparaciones entre currículos conducentes a la titulación bachelor son más factibles que entre currículos uniformes de master. Además, la Declaración sugiere que el primer ciclo (bachelor) debe adaptarse estrechamente a los requisitos del mercado.

Este artículo presentará algunas de las medidas que pretenden facilitar la aplicación de estas directrices, en el contexto de nuestras condiciones locales, pero con perspectiva internacional.

El sistema educativo de Polonia, la reforma y los cambios

Hay dos aspectos de la reforma que parecen esenciales: los cambios estructurales y las nuevas normas de cualificación, que permiten la comparación de cualificaciones y el reconocimiento de los certificados y títulos obtenidos tras cada etapa educativa.

A continuación describiremos brevemente los rasgos principales de la reforma estructural del sistema educativo y de las normas para exámenes ([2]).

La duración de la enseñanza obligatoria común se ha ampliado a nueve años. Los antiguos ocho años de educación primaria han quedado sustituidos por dos niveles distintos: seis años de escuela primaria y tres años de gymnasium. El gymnasium constituye el nivel educativo de secundaria inferior, fomenta los perfiles cognitivos amplios y ayuda a los alumnos a desarrollar capacidades y facultades sociales.

La educación post-gymnasium, diversificada, incluye seis tipos de escuelas distintas. Una escuela secundaria integral desempeña dos funciones:

- como escuela secundaria general en tres años, conducente a un examen de matura y destinada a titulados de las escuelas post-gymnasium que desean proseguir estudios;

- como liceo suplementario en dos años para titulados de las escuelas profesionales básicas que deseen completar su educación secundaria.

Entre los restantes tipos de escuelas, tres ofrecen titulaciones de tipo profesional:

- la escuela secundaria técnica en cuatro años, que expide títulos de cualificación profesional; los alumnos pueden obtener el certificado de matura si aprueban el cuarto año de la escuela;

- la escuela profesional básica en tres años, que concede cualificaciones profesionales. Sus titulados pueden acceder al examen de matura si aprueban a continuación las escuela suplementaria (iii y iv, véase abajo);

([2]) Los informes anuales elaborados por el Observatorio Nacional que financia la Fundación Europea de la Formación ofrecen detalles sobre la reforma educativa en sus fases y un análisis particular de la formación profesional (véase Observatorio Nacional, 2002).

❑ la escuela secundaria técnica suplementaria en tres años para titulados de las escuelas profesionales básicas. Esta escuela concede también una cualificación profesional y abre el acceso al examen de matura;

❑ el liceo de perfeccionamiento en tres años, que imparte una preparación profesional de orden general y también permite acceder al examen de matura.

La reforma de la formación profesional se fundamenta en el principio de una enseñanza de perfil amplio, concebida para apoyar la flexibilidad y la movilidad profesional durante una carrera personal. La política de reformas promueve la educación general e incrementa su presencia en las escuelas profesionales post-gymnasium.

Uno de los resultados positivos de la reforma estructural en la enseñanza post-gymnasium es el prometedor intento de eliminar el "muro educativo", esto es, la formación profesional básica, que aún sigue una proporción importante de jóvenes polacos([3]). Estas escuelas de perfil estrecho bloqueaban virtualmente para los adolescentes toda posibilidad de obtener un certificado de matura y de proseguir estudios superiores. Los titulados de las escuelas profesionales básicas conforman el mayor grupo de parados en Polonia.

En 2002, el 77 % de los titulados de gymnasium asistía a escuelas que impartían diversos tipos de programas secundarios completos; un 47 % de los titulados de gymnasium optaron por las escuelas secundarias generales, previstas para los jóvenes que desean proseguir estudios; quienes deciden no acceder a la universidad pueden formarse en una ocupación en las escuelas post-secundarias. En los últimos años, este nivel educativo ha experimentado un dinámico crecimiento, particularmente en el sector no estatal, con cursos de hasta 2,5 años de nivel post-liceo conducentes a cualificaciones profesionales.

Junto a la diversificación estructural tiene lugar paralelamente una estandarización de las normas para exámenes. Se ha sustituido el método anterior, que sólo admitía exámenes internos, por otro con un cierto grado de evaluación externa. Junto a los cambios estructurales, este es el segundo rasgo importante de la reforma educativa aplicada desde 2002.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional y Deportes confió a la Comisión Central de Exámenes y a las comisiones regionales de exámenes la tarea de estandarizar los exámenes externos. En la actualidad, casi todos los niveles educativos terminan con un examen (o test) basado en normas uniformes para todo el país. El test que se realiza en el último curso de la escuela primaria de seis años sirve como reválida para el alumno, mostrándole las áreas de rendimiento satisfactorio y aquellas otras que aún reclaman su esfuerzo.

El curso escolar 2002/2003 fue el primer año en el que la admisión a las escuelas de post-gymnasium dependía -entre otros factores- de los resultados de las pruebas indicativas realizadas al término de la enseñanza en los gymnasium. Los exámenes, efectuados de acuerdo con normativas unificadas para todo el país, estaban concebidos para apoyar a los alumnos a elegir la opción correcta de escuela post-secundaria, y eran realizados por las comisiones regionales de examen.

Un ejemplo de examen externo en Polonia es el que acredita las cualificaciones profesionales. Desde 2004, los titulados de las escuelas profesionales pueden hacer acreditar sus cualificaciones por medio de un examen (teórico y práctico) organizado por centros autorizados, p.e. escuelas, centros educativos o empleadores. Estos exámenes se organizan de acuerdo a normas estándar definidas para las profesiones específicas enumeradas en la Clasificación de ocupaciones de formación profesional.

También la matura o titulación de bachillerato se desvía totalmente de la práctica anterior de exámenes internos, en favor de un sistema de examen externo. Uno de los objetivos de la nueva organización de la matura era sustituir (total o parcialmente) los exámenes de acceso a los centros de enseñanza superior. Los rectorados de la mayoría de los centros públicos de enseñanza superior recogían los resultados de matura, pero en muchos casos exigían pruebas de admisión adicionales. Los exámenes de matura del nuevo tipo se celebrarán por primera vez en el curso de 2005.

En esta fase de las reformas, aún es demasiado pronto para evaluar los resultados. También resulta difícil juzgar el sistema de evaluación externa o los esfuerzos por mejorar la transparencia de los resultados edu-

([3]) En 1989, un 45,9% de los titulados de la escuela primaria optó por estas escuelas; en 1996 la proporción fue del 34% y en 2002 del 33% (La educación en el año escolar 2002/2003, Oficina estadística central de Polonia, GUS, Varsovia 2003).

Proporción de alumnos por nivel de la enseñanza superior **Cuadro 1**

Nivel de estudio	Curso académico/ alumnos (%)						
	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Programas uniformes de *master* (5 años)	71,2	58,3	53,5	49,3	44,8	44,0	43,4
Programas suplementarios de *master* (2 años)	3,4	6,0	7,1	8,4	10,8	12,4	13,6
Programas de licenciatura de primer ciclo/ ingenierías (3-4 años)	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Cálculos propios del autor basados en los anuarios: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Centros de enseñanza superior en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Centros de enseñanza superior y su financiación en 1997-2002],- Oficina Estadística Central de Polonia, GUS, Varsovia, 1992-2003.

cativos. El volumen considerable de ajustes con respecto a las ideas originales y el retraso en la aplicación de ciertos elementos de la reforma han distorsionado el ritmo de trabajo y su secuencia lógica. Por ejemplo, en los trabajos preparatorios para los exámenes externos que acrediten cualificaciones profesionales, se han definido las normas de estos exámenes antes de las propias normas de cualificación profesional. Estos incidentes son indisociables de una reforma tan global como la que se describe, y constituyen un elemento inevitable vinculado a la complejidad de toda esta labor.

Hacia la transparencia por la diversificación en la enseñanza superior: la Declaración de Bolonia y el status quo

Los cambios esenciales relativos a la diversificación estructural de los programas de titulación en Polonia se realizaron entre 1991 y 1994, esto es, mucho antes de la Declaración de Bolonia. Antes uniforme, el sistema comenzó a asumir niveles múltiples desde entonces.

Además de los programas de titulación master, de duración unitaria de cinco años y centrados en la teoría, que preparan a los estudiantes para una labor de investigación o profesiones muy cualificadas (p.e. médicos, docentes, abogados), se ha implantado gradualmente una estructura de dos niveles: el primer nivel abarca programas de tres años conducentes a un título de primer ciclo y programas de ingeniería de cuatro años (ambos equivalentes a la titulación bachelor); y el segundo nivel son programas suplementarios de dos años para la titulación de master.

Los programas conducentes a la licenciatura de primer ciclo fueron los primeros en implantarse en centros académicos de enseñanza superior. La mayoría de las universidades polacas crearon centros de enseñanza de idiomas con estatuto organizativo independiente. Sus programas formativos breves ofrecían la oportunidad de incrementar la matriculación de alumnos de primer año (la cifra básica que condiciona la asignación de fondos estatales) y garantizar con ello mayores subvenciones. Para los centros académicos, estos programas eran una manera de sobrevivir a la reducción de fondos estatales más que la respuesta a una demanda pública o a las necesidades de una economía en plena transición.

El sector no público de la enseñanza superior se ha ido desarrollando en paralelo con estos cambios en la educación pública. El sector privado de la enseñanza superior consistía y aún consiste ante todo en programas breves de tres años, de formación profesional por definición, y así se ha convertido en el arranque del sistema binario de enseñanza superior en Polonia.

En términos legales, la noción de "formación profesional superior" apareció por vez primera en 1997, al entrar en vigor la Ley sobre las escuelas profesionales superiores de 27 de junio de 1997. Esta Ley ([4]) establece legalmente el sistema binario, y abre la puerta a la creación de escuelas públicas que respondan a las necesidades locales del mercado ([5]).

Los datos del Cuadro 1 reflejan la diversificación de los niveles de enseñanza superior en el pasado decenio. Entre 1994 y 2002, la proporción de alumnos en programas de licenciatura de primer ciclo frente al número total de alumnos ascendió del 25,4 % al 43 %, lo que significa que esta tendencia ha ejercido un efecto considerable sobre la imagen global de la enseñanza superior en Polonia. En particular, mientras que la proporción de alumnos en los programas de master y primer ciclo en el sector público ha tendido a estabilizarse, la proporción de proporción de programas master en las universidades no públicas se ha incrementado incesantemente desde el año académico 1998/99 (Cuadro 2). Este hecho refleja la aspiración de la enseñanza superior no pública de asumir rasgos característicos de los centros académicos públicos (fenóme-

([4]) Esta tendencia hacia la transformación estructural (transición de sistemas integrados de enseñanza superior hacia sistemas binarios) iniciada en el decenio de 1960, aún sigue encontrando partidarios (Teichler, 1999).

([5]) Tras la entrada en vigor de la Ley, se han creado también centros de enseñanza superior no estatales sobre esta base; anteriormente, operaban conforme a la legislación aplicable a los centros académicos. La Ley de 1997 fija diversos requisitos detallados (p.e. formación práctica obligatoria de 15 semanas para las escuelas fundadas conforme a esta Ley) no aplicables para los centros académicos.

no conocido como la "corriente académica"), entre ellos el derecho a impartir programas de titulación master.

Según el lenguaje oficial, todos los programas de enseñanza superior de primer nivel (esto es, licenciaturas e ingenierías de primer ciclo) se consideran formaciones profesionales. Los programas deben teóricamente cumplir las siguientes condiciones:

- una orientación industrial y una proporción sustancial de conocimientos especializados en su currículo;
- una formación práctica en calidad de componente importante;
- un período de estudio más breve (generalmente de 3 a 4 años).

¿Es ello motivo suficiente para justificar la visión "agregada" de los programas de licenciatura o ingeniería de primer ciclo ([6])?

Se plantea la cuestión de si programas de origen tan diverso pueden tener perfiles didácticos aceptables, y más aún un perfil profesional consecuente como el sugerido por la normativa legal. Es más, ¿garantiza la inclusión de estos programas en los centros académicos la orientación al mercado de los estudios profesionales? Surgen las dudas por la creencia habitual de que la comunidad académica no es capaz de impartir capacidades prácticas, al estar centrada en materias de carácter más cognitivo (véase Barnett, Dunne y Carre, 1999).

Para la opinión pública, los centros académicos públicos llevan a los alumnos de sus programas de licenciatura hasta el nivel que correspondería un primer ciclo de estudios universitarios de carácter más teórico (esto es, una titulación de bachelor con orientación académica) mientras que los programas que ofrecen otros tipos de centros de enseñanza superior (privados) sí poseen un perfil más profesional.

Se ha intentado corroborar esta opinión mediante investigaciones empíricas ([7]), efectuando encuestas de opinión entre alumnos, rectores y empleadores. Exponemos a continuación los resultados de las encuestas efectuadas en 2001 a alumnos del tercer año en licenciaturas de dedicación completa ([8]).

Alumnos en programas de master o en licenciaturas de primer ciclo /ingeniería en centros estatales y no estatales de enseñanza superior (%) Cuadro 2

Características	Nivel de estudio	Curso académico/ alumnos						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Total	*Master*	74,6	64,3	60,6	57,7	55,6	56,4	57,0
	Lic. 1er. ciclo/ ingeniería	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0
Estatal	*Master*	77,5	72,7	72,1	71,8	70,5	70,3	69
	Lic. 1er. ciclo/ ingeniería	22,5	27,3	27,9	28,2	29,5	29,7	30,4
No estatal	*Master*	38,6	18,3	16,8	17,7	20,6	23,6	26,4
	Lic. 1er. ciclo/ ingeniería	61,4	71,7	83,2	82,3	79,4	76,4	73,4

Cálculos propios del autor basados en los anuarios: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Centros de enseñanza superior en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Centros de enseñanza superior y su financiación en 1997-2002],- Oficina Estadística Central de Polonia, GUS, Varsovia, 1992-2003.

El problema se ilustra si se analizan las expectativas del alumnado en programas de licenciatura, frente a la probabilidad de que dichas expectativas se hagan realidad.

A pesar de la polarización, la idea prevaleciente es que el objetivo principal en los programas de 3 a 4 años de duración consiste en preparar a los alumnos para trabajar en la profesión respectiva (Cuadro 3). Una proporción importante de los entrevistados (40 %) considera los estudios de licenciatura como el primer nivel de un estudio general, que capacita al alumno para proseguir su formación. En particular, esta dualidad de las expectativas, en ocasiones paralelas pero a menudo entrelazadas, tiene lugar independientemente de si dichas expectativas se refieren a un centro profesional o a uno académico.

Los alumnos más tendentes a matricularse en estos programas son los que no han conseguido aprobar previamente los exámenes de acceso a los estudios del master. Ello significa que consideran la licenciatura como su "segunda oportunidad". Así, el alumnado de estos programas breves ha pospuesto sus aspiraciones educativas, sin abandonarlas del todo. Desde su perspectiva, los programas de 3 a 4 años son una forma de conseguir una titulación de master. En consecuencia, esperan recibir una enseñanza de tipo general que les capacite para proseguir estudios, ya que el master continúa siendo la titulación más ambicionada.

([6]) En lo que sigue usaremos el término "licenciatura de primer ciclo" para referirnos a los estudios breves de 3 a 4 años de duración. Cerca de dos terceras partes de los alumnos de estos programas se matriculan en licenciaturas.

([7]) La investigación "Problemas y perspectivas de la formación profesional superior en Polonia" prosiguió en 2000-02 financiada por la Comisión de Investigaciones Científicas de Polonia (KBN) (Wójcicka, 2002).

([8]) Los alumnos seleccionados para la encuesta se extrajeron de tres tipos de centros de enseñanza superior: escuelas profesionales superiores públicas, centros académicos públicos, y escuelas superiores no públicas. Los encuestados eran alumnos de ingeniería, educación, empresas y administración.

Objetivos básicos de los programas de licenciatura/ingenierías de 1er. ciclo: opinión de los alumnos, por tipo de centro de enseñanza superior (%) **Cuadro 3**

Objetivos prioritarios	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Prepararse para el trabajo	56,3	53,9	54,2
Primer nivel de estudios generales	40,4	40,2	41,5
Otras respuestas	3,3	5,9	4,3

Alumnos de licenciaturas/ingenierías de 1er. ciclo: planes tras la titulación, por tipo de centro educativo (%) **Cuadro 4**

Planes tras la titulación	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Estudios suplementarios para el título de *master*	31,4	42,7	25,7
Estudios suplementarios para el título de *master*, combinados con un empleo	55,2	34,8	63,1
Un empleo	2,5	4,7	1,4
Otros planes	1,5	1,8	1,1
Aún no está seguro	9,4	16,0	8,7

Un porcentaje importante de los futuros licenciados de primer ciclo (más del 80 %) declara su intención de proseguir estudios (véase Cuadro 4). A la vez, hay una clara tendencia a combinar educación y carrera profesional, lo que explica la dualidad de los alumnos de licenciatura: se incorporan a empleos pero con la opción de proseguir estudios, y preferiblemente en un centro público de tipo académico. Este es el modelo que parece ser más popular entre los alumnos de las escuelas no públicas y de las escuelas profesionales públicas.

La encuesta muestra que las expectativas de los alumnos -independientemente de lo que signifiquen- tienen mayor probabilidad de cumplirse en las escuelas profesionales públicas. Las escuelas no públicas se encuentran en el polo opuesto: un porcentaje alto de los entrevistados consideraba negativo su rendimiento como preparación a una carrera profesional o la enseñanza de nivel superior. Los centros académicos públicos gozan de alta reputación en cuanto a objetivos académicos, pero tienen menor consideración en lo referente a la preparación para un empleo (Cuadro 5).

Las escuelas profesionales superiores tienen por su parte mayor posibilidad de responder a las necesidades de aquel alumnado que intenta sobre todo aprender una profesión obteniendo una cierta formación práctica. En el otro extremo, las instituciones académicas y particularmente las públicas responderán más probablemente a las aspiraciones de los jóvenes que buscan una educación de tipo general, incluso cuando ofrecen programas de orientación industrial ([9]).

Los objetivos que conlleva la Declaración de Bolonia requieren una doble respuesta: su cumplimiento será en Polonia general en sentido cuantitativo, pero no excesivamente transparente a escala cualitativa. Nos enfrentamos a una diversificación curricular bastante avanzada, pero subsisten problemas considerables para definir las cualificaciones que acredita la titulación de licenciatura. En la práctica, algunos de los programas que concluyen con este título de licenciatura de 1er. ciclo -impartidos en su mayoría en centros académicos públicos- son la contrapartida del primer nivel de los estudios generales, si bien algunos de ellos son profesionales. Ni metas ni objetivos del programa se encuentran definidos con la suficiente claridad para su comprensión explícita por el alumnado. En consecuencia, los empleadores no tendrán la seguridad de si un "licenciado" dispone de cualificaciones reales de enseñanza superior, o si tan sólo cuenta con una educación post-secundaria.

Estas dificultades son menos graves a escala local: existen campañas amplias de información operadas por los centros individuales de enseñanza superior, con apoyo mediático. Hay además clasificaciones populares de escuelas y departamentos que proporcionan una idea general sobre la enseñanza impartida por la escuela X o la escuela Y.

No cabe duda de que, a escala internacional, la licencjat de Polonia y sus contenidos educativos correspondientes cobrarían transparencia si se procediese a distinguir entre estudios generales o estudios industriales o sectoriales que preparan al alumno

([9]) Los centros académicos imparten programas de tipo profesional sobre todo dentro de su oferta extramuros.

Objetivos fundamentales de los programas de licenciatura/ ingeniería de 1er. ciclo, y su cumplimiento: opiniones del alumnado, por tipo de centro (%) **Cuadro 5**

Respuesta	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Preparación para un empleo			
Muy buena	13,3	7,5	3,8
Bastante buena	76,3	67,4	63,1
Muy mala o nula	10,4	25,1	33,1
Preparación para el segundo nivel de la enseñanza superior			
Muy buena	5,1	9,2	5,3
Bastante buena	79,3	80,2	73,4
Muy mala o nula	15,6	10,6	21,3

para una carrera específica. Ello permitiría además esclarecer las diferentes titulaciones, acreditando una titulación de orden académico en el primer caso y de orden profesional en el segundo.

Pero estos cambios requerirían enmiendas a la legislación actual, un proceso que requiere mucho tiempo y de resultado impredecible. De esta manera, la solución más realista parece ser la de elaborar suplementos a los títulos, en los que se enumeren las materias y las capacidades asociadas a una titulación completa.

Conclusiones

Los efectos de la reforma estructural del sistema educativo polaco, comenzada en el decenio de 1990, sólo son evidentes en la esfera de la enseñanza superior. Para etapas inferiores, las medidas asumidas producirán resultados a más largo plazo, porque la nueva estructura de la educación post-gymnasium sólo comenzó a operar bastante recientemente, en 2002.

Con todo, pueden ya mencionarse los primeros efectos positivos de los intentos por favorecer la integración del sistema: la comunidad académica, que previamente fijaba sus propias normas de admisión, ha aceptado en general la idea de sustituir la matura y los exámenes de acceso por un único examen (la nueva matura) basado en normas transparentes elaboradas por cooperación entre las escuelas secundarias y los centros de enseñanza superior.

En la esfera de la enseñanza superior, la implantación de dos ciclos de estudios aparte de los programas académicos de 5 años para la titulación de master (que prepara a los alumnos para futuras profesiones de investigación o de alta cualificación) mejoran las oportunidades juveniles de ascenso educativo, al tomar en cuenta los diferentes niveles de capacidades educativas y académicas.

A pesar de ello, es necesario observar que la licenciatura de primer ciclo (equivalente a la titulación de bachelor, y de orientación general o bien profesional) constituye una nueva categoría que aún lucha por implantarse con plena legitimidad en Polonia. La educación universitaria y la titulación de master continúan siendo las más favorecidas por la población. El nuevo sector educativo profesional, que abarca centros profesionales superiores públicos y no públicos, está aún a la búsqueda de su identidad. Una parte importante de dichos centros tiende a seguir el ethos de los centros académicos (la "corriente académica"), pero las condiciones en las que operan, y particularmente los problemas de encontrar personal cualificado, limitan seriamente estas aspiraciones.

Bibliografía

Bennet, N.; Dunne, E.; Carre, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 1999, No 37.

CINE - *Clasificación internacional normalizada de la educación*. París: UNESCO, 1997.

National Observatory -Poland. *Repor*t, Task Force for Training and Human Resources Cooperation Fund, Varsovia: Observatorio Nacional, 2002.

Teichler, U. Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 1999, No 12.

Two decades of reform in higher education in Europe: *1980 onwards*. Bruselas: Eurydice; Comisión Europea, 2000.

Van der Wende, M. C.; Westerheijden, D. F. *Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia - ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie* [Aspectos internacionales de garantía de la calidad, con un análisis especial de la enseñanza superior europea]. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2002, Nº 2/20.

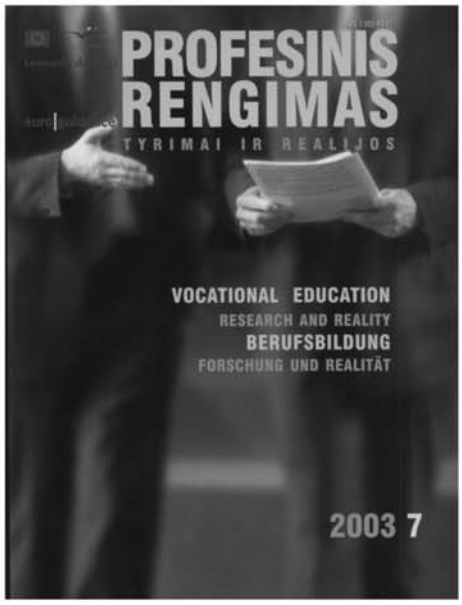
Westerheijden, D. F. *Mental and actual shifts to Dutch higher education in reaction to globalisation*, Foro EAIR, Berlín (documento), 2000.

Wójcicka, M. *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy* [Formación profesional superior en Polonia. Problemas y perspectivas], Varsovia: UW CBPNiSzW [Universidad de Varsovia, Centro de política científica y enseñanza superior], 2002.

Palabras clave

Secondary education,
university studies,
non-university higher education,
certification of competences,
vocational qualification,
academic degree

FORMACIÓN PROFESIONAL: INVESTIGACIÓN Y REALIDADES



Todos los países de la Europa Occidental editan publicaciones sobre formación profesional. Ahora, **Lituania** lanza su primer boletín en este ámbito. La creciente integración a escala mundial entre ciencia y trabajo es el principal factor que impulsa a científicos y políticos a prestar más atención a una formación profesional (FP) que intente dar respuesta a las complejas cuestiones de la sociedad contemporánea: ¿cómo evolucionan la existencia y el trabajo humanos influidos por las transformaciones económicas y sociales del mundo?; ¿qué misión cumple la FP en cuanto al aprendizaje permanente y el desarrollo de una sociedad democrática?; ¿en qué principios debe basarse la política de FP?; ¿qué estructuras, contenidos y métodos de FP corresponden mejor al paradigma de una vida humana plena de sentido?

Este Boletín es resultado de una cooperación a largo plazo entre el Centro para la Formación Profesional de la Universidad Vytautas Magnus y numerosos países de Europa Occidental, ante todo la Universidad de Hohenheim en Alemania. Por ello, en el Consejo de Redacción trabajan hasta seis especialistas en FP procedentes de otros países. Uno de los principios esenciales del Consejo es el de dedicar un espacio equivalente dentro del Boletín a autores lituanos y extranjeros, lo que abre buenas perspectivas al debate científico internacional. El hecho de editar los artículos científicos en tres idiomas -inglés, lituano y alemán- crea además un precedente científico que prepara para asumir creadoramente diferentes experiencias, tradiciones y teorías de la formación profesional.

El abanico temático será de interés para todo involucrado en la formación profesional: docentes y formadores en centros de FP, directores de dichos centros, docentes de enseñanza superior, alumnos que estudian para un futuro trabajo en el sistema de la FP, estudiantes de doctorado, agentes sociales, personal técnico relacionado con la FP o responsables políticos. Esperamos que el debate científico amplio y abierto estimule procesos decisorios importantes y oportunos para la política formativa y garantice una rápida transformación del sistema lituano de la FP. Albergamos la clara esperanza de que las ideas científicas, los principios teóricos y la experiencia práctica de diferentes países, publicados en este Boletín, faciliten el desarrollo de iniciativas creadoras entre todos los participantes en la FP de Lituania y otros países europeos.

El Boletín "FORMACIÓN PROFESIONAL: INVESTIGACIÓN Y REALIDADES" se publicará como mínimo una vez al año. Los documentos científicos se editarán en dos versiones: lituano y una lengua extranjera (inglés o alemán). Los materiales de la segunda parte ("Realidades de la formación profesional") sólo se editarán en lituano, excepto si el texto tiene importancia científica (en cuyo caso se editará también en versión inglesa).

SUBSCRIPCIONES

se aceptan suscripciones a Lituania y al extranjero;
los pedidos pueden hacerse llegar por correo electrónico, fax o correo postal, indicando el número de ejemplares deseado, el nombre y la dirección del cliente;
una vez abonado el importe del Boletín, remitiremos éste por correo;
el precio de un ejemplar del Boletín para el extranjero es de 15 USD (o el importe correspondiente en otra moneda nacional).

DATOS BANCARIOS DE LA EDITORA

Centro para la Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus
Boletín **"Vocational Training: Research and Realities"**
Cuenta nº 1070950/512
Beneficiario: **"Vytautas Magnus University"**
Banco: AB "Vilniaus bankas" Kaunas Santakos Branch 3000 Kaunas
S.W.I.F.T. CBVI LT 2X

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

se aceptarán artículos para publicación redactados en lituano, inglés o alemán;
deberán hallarse escritos en un programa Microsoft Word, y en letra Times New Roman;
no excederán las 12 páginas, con interlineado simple y tamaño de letra 12;
los artículos deberán presentar una estructura clara:

- resumen y términos clave (600 caracteres en total);
- introducción (que incluirá temática del artículo, formulación de objetivos, método investigador, etc.);
- cuerpo central (que incluirá diversas secciones de diferente título);
- conclusiones
- bibliografía consultada, al final del artículo;

los artículos remitidos por correo postal incluirán dos copias impresas y una disquete;
también pueden presentarse artículos por correo electrónico;
debe incluirse en página aparte una breve información sobre el autor: función, nivel científico, investigaciones realizadas, intereses, direcciones de trabajo y contacto.

EDITOR CIENTÍFICO
Rimantas Laužackas – Vytauto Didžiojo universitetas / Universidad Vytautas Magnus – LT

CONSEJO DE REDACCIÓN
Bernhard Bonz –Universidad de Stuttgart – D
Wolfgang Compter –Universidad de Hohenheim – D
Reinhard Czycholl –Universidad de Oldenburg – D
Jürgen Van Buer –Universidad Humboldt de Berlín – D
Vincentas Dienys –Centro de Metodologías de FP– LT
Rolf Dubs –Universidad de St. Gallen – CH
Barbara Fegebank –Universidad Técnica de Dresde – D
Leonas Jovaiša –Universidad de Vilnius – LT
Tomas Jovaiša – Instituto Lituano de Formación Ocupacional– LT
Adolf Kell – Universidad GH-Siegen – D
Margarita Teresevičienė – Universidad Vytautas Magnus – LT
Vytolis Kučinskas –Universidad de Klaipėda – LT
Ute Laur-Ernst –Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – D
Antonius Lipsmeier –Universidad de Karlsruhe – D
Jean-Luc Patry –Universidad de Salzburgo – A
Kęstutis Pukelis – Universidad Vytautas Magnus– LT
Simon Shaw –Universidad de Cambridge – UK
Günter Spreht –Universidad de Hamburgo – D
Vytautas Šernas – Universidad Vytautas Magnus – LT
Ernst Uhe –Universidad Técnica de Berlín – D
Thomas J.Walker –Universidad de Temple – USA

REDACCIÓN
Editor coordinador: **Eugenijus Danilevičius**
Editor: **Vidmantas Tūtlys**
Gerente: **Tomas Sabaliauskas**
Diseño: **Rita Penkauskienė**
Editores lingüísticos: **Ramuné Šarkauskienė, Virginija Vasiliauskienė**
Traducción: **Nemira Mačianskienė, Virginija Tuomaitė**

DIRECCIÓN DEL CONSEJO DE REDACCIÓN
Centro para la Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus
Donelaicio st. 58
LT-3000 Kaunas, Lituania
Tel.: (+370 7) 323584, Fax: (+370 7) 323581
Correo electrónico: zur_pr@fc.vdu.lt

OTRAS INFORMACIONES SOBRE EL BOLETÍN Y SUS CONTENIDOS BAJO
http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html

Esta sección ha sido preparada por

Anne Waniart,
bibliotecaria del Cedefop, con la ayuda de miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet).

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.

Europa / Internacional

Información y estudios comparativos

Governance and marketisation in vocational and continuing education / Husemann, Rudolf y Heikkinen, Anja eds. [Gobernanza y comercialización de la formación profesional y continua]
Nueva York: Peter Lang Verlag, 2004, 214 p. (Studien zur Erwachsenenbildung, 21)
ISBN 3-631-50533-7

Este texto expone los efectos de la globalización e individualización, la reducción de fondos públicos, las estrategias políticas de descentralización, el incremento en la participación de grupos sociales y la expansión de los mercados como principales factores que explican la actual evolución de la formación profesional. Se admite en general la falta de un modelo teórico global e integrador que permita analizar y comprender esta evolución, aunque su necesidad sea evidente para la escala supranacional de observación y comparaciones. La presente obra efectúa un análisis de este sector educativo en diversos países europeos, junto a los casos de Australia y EE UU. La estructura de análisis y comparación se deriva de la noción de gobernanza, que permite a los autores extraer un método teórico y empírico para el ámbito de la formación profesional y la educación de adultos. Las contribuciones describen las estrategias de gobernanza y comercialización con perspectiva internacional, nacional y sectorial, y generan así una estructura de observación e interpretación de alcance general.

Researching widening access to lifelong learning / por Michael Osborne, Jim Gallacher y Beth Crossanp. [Investigaciones sobre la ampliación del acceso a la formación permanente]
Londres: Routledge, 2004, 256 p.
ISBN 0-415-32236-7

La primera sección del libro abarca estudios de investigación procedentes de todo el globo, y reflejando con ello la diversidad de los contextos que investigan la ampliación del acceso a la formación, y analiza temáticas básicas para el debate sobre el acceso: las diferentes definiciones de la noción del "acceso", las transformaciones organizativas y estructurales, los desarrollos curriculares, las políticas de admisión, el rendimiento, la retención y los resultados en el mercado de trabajo. La segunda parte ilustra una serie de estructuras metodológicas divergentes e innovadoras utilizadas por los investigadores en este ámbito, y revela toda la gama de métodos disponibles para el investigador. Considerando la creciente conciencia mundial sobre la necesidad de combatir la exclusión social y mejorar las condiciones económicas a través del acceso a la formación permanente, esta obra constituye un elemento de referencia extraordinario que nos informa sobre el debate actual y explora la interrelación entre investigación, política y práctica. Un texto esencial para todo estudiante, académico o responsable que desee examinar la tendencia global hacia la ampliación del acceso educativo.

La gestión de la calidad en la formación profesional: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones. / Fernando Vargas Zúñiga.
Organización Internacional del Trabajo; Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación
Montevideo: Cinterfor, 2004, 65 p.
ISBN 92-9088-168-2

La calidad no es un tema nuevo en el contexto de la formación profesional, pero sí lo es la utilización de normas internacionales por los centros formativos con intención de generar nuevas culturas institucionales. En el contexto de la aplicación de estrategias para la gestión total de la calidad, son cada vez más los centros de formación profesional de Latinoamérica y el Caribe que, con éxito considerable, usan normas internacionales para certificar la calidad de sus procesos formativos. Esta publicación no pretende convertirse en un manual técnico para la aplicación de estas normas o estándares, sino que intenta analizar las experiencias y motivaciones de los implicados en estos procesos, dentro o fuera de los centros formativos. El texto incluye también referencias teóricas relativas a la introducción de normas como

base filosófica de una calidad centrada en la noción de mejoras continuas. Describe asimismo diversas experiencias de centros formativos en cuanto a certificación de la calidad, y en su sección final presenta buena parte de las normas aplicadas al trabajo en centros educativos.
http://ilo.law.cornell.edu/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/papel/12/pdf/papel12.pdf

The learning society in a postmodern world: the education crisis / por Kenneth Wain.
[La sociedad autoformativa en el mundo postmoderno: la crisis de la educación]
Nueva York: Peter Lang Verlag, 2004, 362 p. (Counterpoints: studies in the postmodern theory of education, 260)
ISBN 0-8204-6836-3

Coincidiendo con el desplazamiento del eje de rotación de la política educativa -desde la escolarización de masas hacia la sociedad del conocimiento-, la formación permanente se convierte en tema de primer orden. Esta transformación se inició a mediados del decenio de 1960 y comienzos del de 1970, bajo el ímpetu de un conjunto de escritores y educadores de adultos coordinados en la UNESCO y exponentes de una filosofía humanista. Durante la década de 1990, otras fuerzas con intereses muy distintos -productividad, eficacia y rendimiento económico- se apropiaron del vocabulario de aquel movimiento. Este cambio de intereses, que la presente obra describe, conlleva la muerte de la educación. The learning society in a postmodern world explora diferentes posibilidades teóricas para responder a esta situación, en particular las que proponen volver de algún modo a la educación de masas y las partidarias -por el contrario- de instaurar un sistema de autocreación individual, apoyándose para ello en la obra de un nutrido grupo de filósofos y pensadores: MacIntyre, Habermas, Foucault, Derrida, Rorty y Baudrillard. Plantea asimismo interrogantes esenciales sobre las respuestas postmodernas y postestructuralistas a la educación en un mundo postmoderno.

Unión Europea: políticas, programas, participantes

A world of learning at your fingertips: pilot projects under the eLearning initiative / Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
[El mundo de la formación, en tu teclado: proyectos piloto de la Iniciativa eLearning]
Luxemburgo: EUR-OP, 2004, 161 p.

La Iniciativa eLearning (formación electrónica) de la Comisión Europea se creó en mayo de 2000 con el fin de acelerar la integración efectiva de las TIC en los sistemas educativos y formativos de Europa. Por formación electrónica o eLearning se entiende el empleo de nuevas tecnologías multimedia y de internet para mejorar la calidad de la formación, ofreciendo acceso a recursos y servicios y la oportunidad de establecer intercambios y colaboraciones a distancia. La Iniciativa eLearning consta de cuatro etapas de acción: despliegue de la infraestructura y equipamientos necesarios para generar un crecimiento de la formación electrónica; formación específica a todos los niveles y en particular para maestros y formadores; creación de las condiciones necesarias para desarrollar contenidos y servicios educativos de calidad; y afianzamiento de las redes y la cooperación a escala europea.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0008_en.pdf

Bologna Bergen summit 2005: towards the European higher education area bologna process.
[Cumbres de Bolonia y Bergen 2005: hacia un espacio europeo de la enseñanza superior conforme al Proceso de Bolonia]
Oslo: Secretaría del Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia, 2004

El Grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia está constituido por representantes de todos los estados miembros del Proceso de Bolonia y de la Comisión Europea, junto al Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESIB y UNESCO/CEPES como miembros consultivos. En la última reunión celebrada

antes de acudir a Berlín, el Grupo debatió la orientación futura del Proceso de Bolonia. Las propuestas han dado lugar a una serie de actividades complejas basadas en la voluntad política común de los ministros de reforzar la cooperación internacional entre todos los estados miembros y asociados. En su informe para la Conferencia Ministerial de Berlín, el profesor Pavel Zgaga señala que, en los próximos años, los objetivos principales de las estructuras directivas deben ser: (1) organizar un programa ulterior de seguimiento al Comunicado de Berlín; (2) realizar un ejercicio de inventario; (3) garantizar la continuidad y clarificación ulterior de los principios del Proceso de Bolonia; (4) asegurar una estrecha cooperación con los protagonistas relevantes y (5) preparar la próxima Conferencia ministerial.
http://www.bologna-bergen2005.no/

Building skills for the information society / Comisión Europea, Dirección General Sociedad de la Información.
[Capacidades profesionales para la sociedad de la información]
Bruselas: Comisión Europea, 2004

En un mundo en donde el conocimiento y la información cobran una importancia capital, el ciudadano europeo precisa nuevas capacidades profesionales que le permitan adaptarse a entornos de vida y de trabajo en rápida mutación y participar plenamente en la sociedad. Garantizar que todo ciudadano pueda utilizar y aprovechar con eficacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su vida y su trabajo para acceder a información, comunicación y posibilidades formativas se ha convertido ya en una prioridad para Europa.
http://europa.eu.int/information_society/edutra/skills/index_en.htm

Delivering Lisbon reforms for the enlarged Union: report from the Commission to the Spring European Council.
[Reformas para la Unión ampliada según los objetivos de Lisboa: informe de la Comisión al Consejo Europeo de primavera]
Luxemburgo: EUR-OP, 2004,73 p.
(Documentos COM; (2004) 29)

Este cuarto Informe muestra el progreso de los "proyectos Lisboa" desde 2000. Invita al Consejo Europeo a asir las oportunidades que proporcionan el relanzamiento económico y la ampliación comunitaria, y a generar el ímpetu necesario que permita impulsar la estrategia de Lisboa con eficacia. Pone de relieve que las medidas emprendidas a escala europea son tan sólo una parte de las posibilidades de aplicar correctamente la estrategia de Lisboa; numerosas reformas e inversiones que competen a los Estados Miembros tienen aún que hacerse realidad. De las prioridades establecidas para 2004, los Estados Miembros deben comprometerse con mayor firmeza con la realización de reformas en tres ámbitos prioritarios: 1) mejorar la inversión en conocimientos y redes; 2) reforzar la competitividad de las empresas europeas; y 3) promover medidas de activación para personas mayores. La Comisión preparará una nueva revisión del progreso logrado para 2005.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0029_en.pdf

Economics of education in Europe. / European Expert Network on Economics of Education.
[La economía educativa en Europa]
Múnich: EENEE, 2004p.

"En la agenda de Lisboa 2000, el Consejo Europeo señalaba que la necesidad de invertir en educación y formación para reaccionar al déficit de capacidades profesionales es uno de los desafíos fundamentales para Europa. A fin de responder a este desafío, será esencial comprender los procesos básicos de acumulación del capital humano, tanto en el sistema educativo como en el proceso de la formación permanente. El análisis de factores determinantes económicos y sociales y de las consecuencias de la educación corresponde al área de la economía educativa. Los economistas de la educación analizan los efectos de ésta sobre salarios, empleo, crecimiento económico e igualdad social. De esta manera, las conclusiones que extrae la economía educativa permiten a los gobiernos optimizar su política mediante decisiones más conscientes, y contribuyen así al objetivo de lograr un crecimiento sostenible y equitativo, con una participación global de todos los ciudadanos."
http://www.education-economics.org/

Improving opportunities for adult learning in the acceding and candidate countries of Central and Eastern Europe / Fragoulis, Haralabos, Masson, Jean-Raymond y Klenha, Vaclav. En: European Journal of Education vol 39, nº 1, p. 9-30 (2004).

[Mejorar las oportunidades formativas para adultos en los países ingresados y candidatos de la Europa Central y del Este]
Oxford: Blackwell Publishers, 2004
ISSN 0141-8211

"Tras efectuar un breve examen de aspectos claves de la educación de adultos en los sistemas precedentes, este texto resalta las principales factores motores internos y externos que promueven las transformaciones esenciales en ella e ilustra las iniciativas de orden legislativo, institucional y pedagógico que plasman estos cambios. Considerando la nueva situación del empleo y de las condiciones laborales en estos países, el artículo analiza a continuación los modelos emergentes de participación en la formación de adultos y las disparidades entre regiones, sectores y grupos aún vigentes. El texto concluye presentando una selección de temas claves y retos para estos países, sobre todo en lo relativo a su necesaria contribución al éxito de la estrategia europea que aspira a impulsar una economía competitiva y del conocimiento, de crecimiento e inclusión social."

Innovation through the European Social Fund.
[La innovación a través del Fondo Social Europeo]
Luxemburgo: EUR-OP, 2004, 107 p.
ISBN 92-894-6110-1

"El Fondo Social Europeo (FSE) es el principal motor de financiación con el que la Unión Europea impulsa el desarrollo de capacidades personales para mejorar la empleabilidad del ciudadano. En su actual período de programación 2000-2006, el Fondo apoya medidas para prevenir y luchar contra el paro y para desarrollar recursos humanos y la integración social en el mercado de trabajo. De esta manera, no sólo fomenta un alto nivel de empleo o la igualdad entre hombres y mujeres, sino también el desarrollo sostenible y la cohesión económica y social. Además, el Fondo ayuda a realizar prioridades de la estrategia europea del empleo."
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2004_0020_en.pdf

Research and technology development in information society technologies: five-year assessment: 1999-2003: interim panel report.
[Investigación y desarrollo tecnológico en tecnologías de la sociedad de la información: evaluación quinquenal - 1999-2003; informe intermedio de la comisión específica]
Bruselas: Comisión Europea, 2004, 60 p..

Es esencial para Europa disponer de un programa particular de investigación y desarrollo en Tecnologías de la Sociedad de la Información a escala de toda la UE. La comisión específica acentúa claramente la necesidad de reforzar la colaboración internacional dentro de la UE, así como la colaboración entre instituciones de la industria, los gobiernos y la enseñanza superior. Así, Europa debe continuar invirtiendo en investigación tecnológica con la intensidad necesaria para mantenerse en cabeza y alcanzar una "masa crítica" de iniciativas y esfuerzos en áreas fundamentales.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0009_en.pdf

Validation of formal, non-formal and informal Learning: policy and practices in EU Member States / Colardyn, Danielle y Bjørnåvold, Jens.
[Validación de aprendizaje formales, no formales e informales: política y prácticas en los Estados Miembros de la UE]
En: European Journal of Education vol 39, nº 1, p. 70-89 (2004)
Oxford: Blackwell Publishers, 2004
ISSN 0141-8211

"La validación de aprendizajes no formales e informales se está convirtiendo gradualmente en un elemento clave para toda política de formación permanente. Se ha afirmado que la formación permanente requiere agrupar los resultados formativos obtenidos en diferentes entornos y contextos. Mientras que los aprendizajes, capacidades y competencias obtenidos fuera de la oferta formal de enseñanza y formación sigan siendo invisibles o escasamente valorados, el ambicioso proyecto de la formación permanente no podrá hacerse realidad."

Virtual models of European universities: draft final report to the EU Commission, DG Education and Culture / Ramboll Management.
[Modelos virtuales para la universidad europea: proyecto de informe final a la Comisión de la UE, DG Educación y Cultura]
Bruselas: Comisión Europea, 2004, 228 p.

El objetivo de este estudio consistía en analizar el uso actual y potencial de las TIC en las universidades europeas, para objetivos educativos y organizativos. Pueden detectarse al respecto cuatro tipos de universidades: 1) centros universitarios de vanguardia (18 %), que se distinguen por su preeminencia en todos los aspectos, incluyendo su nivel de cooperación con otras universidades y suministradores educativos; 2) las universidades cooperantes (33 %), caracterizadas por su fuerte compromiso en favor de una cooperación estratégica con universidades nacionales y extranjeras u otros suministradores educativos; al igual que los de vanguardia, estos centros utilizan mucho las TIC para la docencia en el campus, pero no recurren tanto a cursos de formación electrónica y servicios digitales; 3) las universidades autosuficientes constituyen el grupo más grande, un 36 % de los centros; su nivel de integración de TIC en la trama organizativa y educativa es similar al de las universidades cooperantes, pero sus iniciativas concretas de cooperación estratégica con otras universidades o suministradores educativos son mínimas; 4) las universidades escépticas (15 %), a la zaga de todo el resto en casi todos los aspectos; se caracterizan por su uso limitado de servicios digitales, e a reducida integración de TIC en su docencia de campus, y la muy escasa proporción de cursos de formación electrónica.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0010_en.pdf

De los Estados Miembros

DK Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf y Sebastian Horst. Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen
Copenhague: UVM, 2004. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nº 2-2004), 94 p.

Esta publicación contiene un breve análisis y una serie de recomendaciones concretas para crear iniciativas de política educativa destinadas a garantizar la profesionalidad y sus premisas correspondientes en todo un sistema educativo. Los tres autores basan fundamentalmente su análisis y recomendaciones en informes recibidos de los cuatro grupos de trabajo designados por la Autoridad Nacional Educativa. Durante el período 2001-2003 estos grupos de trabajo fueron elaborando una descripción de condiciones para la nueva profesionalidad en la educación del futuro. Los grupos de trabajo se centraron particularmente en cuatro materias docentes: matemáticas, danés, idiomas extranjeros y ciencias naturales.

DE Arbeitsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung / Hildegard Baarß [et al.]. [Programa de trabajo 2003 del Ins-tituto Federal de la Formación Profesional]
Bonn: BIBB, 2003, 292 p.
ISBN 3-88555-735-5

La publicación del Programa de trabajo para 2003 permite al BIBB exponer con transparencia su diversificado espectro de tareas. El Programa describe los proyectos de investigación en los siete ámbitos de trabajo del Instituto, los estudios solicitados internacionalmente y los proyectos financiados por terceros. Incluye asimismo descripciones de trabajos actuales y un panorama de los proyectos piloto en operación. Un extenso Glosario facilita la búsqueda de proyectos y otras actividades de investigación.

EE Estonia: resource dossier / preparado por Helmut Zelloth en coope-ración con el Observatorio Nacional de Estonia. Fundación Europea de la Formación - FEF, Departamento de Ampliación y de la Europa del Sureste. Observatorio Nacional de Estonia. [Estonia: dossier de recursos]
Turín: FEF, 2004, 23 p.

Este dossier tiene por objetivo ofrecer una compilación de informaciones relevantes que faciliten la transferencia de conocimientos y recursos técnicos de la FEF al Cedefop en el contexto del mecanismo convenido de emisión y recepción. La obra incluye: a) una lista de recursos y documentos relevantes sobre el proceso de reforma de la FP (estos recursos son materiales políticos y de análisis que ponen de relieve los principales campos objeto de reforma; materiales y documentos se clasifican en tres secciones principales: empleo, enseñanza/formación y ge-

neral; b) una relación de contactos y de redes, clasificados conforme a seis categorías principales: Agencias estatales; Agencias de investigación y desarrollo; Organizaciones no gubernamentales; Agentes sociales; Centros de educación a distancia, e Instituciones de orientación profesional; c) una lista de direcciones internet de las agencias participantes en el proceso de reforma; y d) la Sección 5 ofrece, por último, una cronología con las etapas principales del proceso de reforma en Estonia.

ES Empleo autónomo y empleo asalariado: análisis de las características y comportamiento del autoempleo en España / Carlos Iglesias Fernández, Raquel Llorente Herasp.
Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004. 163 p.
(Colección Informes y Estudios. Serie Empleo, 19)

Analiza la dinámica del autoempleo en España, como forma de creación de empleo en general y de inserción profesional de la mujer en particular. El estudio se estructura en cinco capítulos: el primero está dedicado a la evolución y a las características del autoempleo en España; en el segundo capítulo se analiza la evolución del autoempleo en relación con los ciclos económicos, las transiciones laborales, el cambio sectorial y las nuevas formas de trabajo; para centrarse, en el capítulo tercero, en el autoempleo como medio de inserción profesional de la mujer. El capítulo cuarto evalúa las medidas adoptadas en materia de política laboral orientadas al fomento del empleo; para terminar en el apartado quinto con una síntesis de los resultados de esta medida de empleo, así como con una serie de propuestas encaminadas a la promoción del empleo por cuenta propia.

FR L'expérience comme moteur de l'orientation tout au long de la vie / Robert Solazzi dir.
[La experiencia como eje motor de orientación a lo largo de la vida]
In: *L'indécis* Numéro spécial: n° 52 - 53 (marzo 2004) , paginación diversa
Lyon: Trouver/Créer, 2004
ISSN 1273-1269

"Número dedicado a la Universidad de Otoño 2003, cuyo tema era la experiencia como eje motor de orientación vital permanente. El lector encontrará en él una presentación de los talleres de la primera jornada, animados por diversos especialistas: Validación de aprendizajes experimentales; Experiencia y ética; Experiencia y construcción participativa de un proyecto regional; Experiencia y método de carrera personal; Experiencias científicas y construcción de la personalidad."
http://www.trouver-creer.org/documents/Ind%E9cis%2052-53%20-%201s.zip

IE Submission of National Qualifications Authority of Ireland to OECD Higher Education Review / National Qualifications Authority of Ireland. [Presentación de la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Irlanda ante el Grupo de Revisión de la Enseñanza Superior de la OCDE]
NQAI. Dublín: NQAI, [2004], 15 p.

Esta presentación sintetiza la labor de la National Qualifications Authority of Ireland y la función de los organismos irlandeses de titulación en enseñanza superior. Expone el sistema nacional de cualificaciones y sus objetivos, debate las iniciativas de la NQAI derivadas de la Declaración de Bolonia y la reunión subsiguiente de Berlín (septiembre 2003), que decidió dar su apoyo a un sistema general europeo de cualificaciones en la enseñanza superior. El informe recomienda que el Grupo de Revisión tome en cuenta a dos sectores fundamentales de la formación vinculados con la enseñanza superior: el sector escolar y el variado sector de la formación de perfeccionamiento. Recomienda asimismo que el grupo considere: la naturaleza y la categoría de los organismos profesionales y sus efectos sobre la enseñanza superior; los sistemas de apoyo al alumno; la racionalización de funciones de las diversas agencias en la formación superior y de perfeccionamiento, y la labor que cumplen los suministradores formativos en este sector de la enseñanza superior y de perfeccionamiento.
http://www.nqai.ie/authorityoecdsubmissionoutline41.pdf

MT Malta: resource dossier / preparado por el Departamento de ampliación y Europa del Sureste, en coope-ración con el Ministerio de Educación de Malta. Fundación Europea de la Formación - FEF, Departamento de la Ampliación y la Europa del Sureste. [Malta: dossier de recursos]
Malta. Ministerio de Educación
Turín: ETF, 2004. , 23 p.

Este dossier tiene por objetivo ofrecer una compilación de informaciones relevantes que faciliten la transferencia de conocimientos y recursos técnicos de la FEF al Cedefop en el contexto del mecanismo convenido de emisión y recepción. La obra incluye: a) una lista de recursos y documentos relevantes sobre el proceso de reforma de la FP (estos recursos son materiales políticos y de análisis que ponen de relieve los principales campos objeto de reforma; materiales y documentos se clasifican en tres secciones principales: empleo, enseñanza/formación y general; b) una relación de contactos y de redes, clasificados conforme a seis categorías principales: Agencias estatales; Agencias de investigación y desarrollo; Organizaciones no gubernamentales; Agentes sociales; Centros de educación a distancia, e Instituciones de orientación profesional; c) una lista de direcciones internet de las agencias participantes en el proceso de reforma; y d) la Sección 5 ofrece, por último, una cronología con las etapas principales del proceso de reforma en Malta.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/mlt/gov/2004_0001_en.doc

AT The accreditation model: policy transfer in higher education in Austria and Britain / John Pratt. [El modelo de acreditación: transferencia de políticas de enseñanza superior entre Austria y Gran Bretaña]
[S.l.]: Symposium Books, 2004, 300 p.
ISBN 1-873927-74-6

En 1993 el gobierno de Austria promulgó una legislación por la que se creaba un nuevo tipo de escuela técnica superior ("Fachhochschule" o FHS) como rama de la enseñanza superior con orientación profesional. La decisión provocó el nacimiento de un nuevo organismo -el Fachhochschulrat- que "acredita" cursos y realiza la autorización final de centros. La política de creación de Fachhochschulen parece haber generado resultados muy satisfactorios. La aplicación de su "modelo de acreditación" es digna de mención porque se basa en la experiencia recogida previamente por el Council for National Academic Awards (Consejo de Titulaciones Académicas Nacionales) y por la política de politécnicos en Gran Bretaña, un país con tradición muy divergente de la austríaca en cuanto a enseñanza superior, y de contexto constitucional también distinto. El modelo supuso una ruptura radical con la tradición austríaca de control político centralizado y, a pesar de una fuerte polémica, resultó elegido frente a otras alternativas más fáciles. El presente estudio examina la implantación de esta nueva estrategia política y de control en la enseñanza superior de Austria. Ofrece la oportunidad poco frecuente de investigar la manera en que una política se ha transferido de un país a otro, y de comparar el uso que se hace -con textos distintos- de un mecanismo institucional similar. Evalúa los factores que llevaron a su aceptación, el éxito cosechado por esta política y sus efectos sobre el sistema de la enseñanza superior y a escala general.

PT As indústria do cimento, cal, gesso e derivados em Portugal / por Carla Rodrigues y Catarina Curado. [La industria del cemento, cal, yeso y derivados en Portugal]
Lisboa: INOFOR, 2001, 169 p.
(Estudos sectoriais; 19)
ISBN 972-8619-24-3

Este estudio dedicado a la industria de cemento, cal, yeso y derivados, elaborado por el INOFOR en el ámbito de su proyecto "Evolución de cualificaciones y diagnóstico de necesidades formativas", tiene por objetivo detectar las competencias profesionales necesarias en determinadas profesiones y contextos de trabajo, y las políticas de empleo y de formación. Intenta trazar asimismo un diagnóstico de la situación actual en este sector desde el punto de vista económico y social, y efectúa un análisis de futuro sobre perspectivas empresariales.

UK European and global networks for VET research and development / Michael Frearson; Tom Lenay. [Redes europeas y globales de investigación y desarrollo en FP]
En: Learning and Skills Research Autumn 2003, p. 17-18

El artículo describe la realización de dos proyectos de formación profesional con dimensión internacional en los que participa activamente el Reino Unido: la ReferNet del Cedefop y el proyecto UNESCO-UNEVOC.

ReferNet – Red europea de referencias y consultas

CEDEFOP

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki
Grecia
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
Sr. Marc Willem
Jefe de Area D - Información, Comunicación y Diseminación:
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Sede web: http://www.cedefop.eu.int
http://www.trainingvillage.gr

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athina, Grecia
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Argyros Protopappas
E-mail: tm.t-v@oeek.gr
Sede web: http://www.oeek.gr

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Letonia
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Baiba Ramina
E-mail: baiba@aic.lv
Sede web: http://www.aic.lv

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Países Bajos
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Sede web: http://www.cinop.nl

FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Bélgica
Tel. (32-71) 20 61 67
Fax (32-71) 20 61 74
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Sigrid Dieu
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Sede web: http://www.leforem.be

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, España
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. María Luz de la Cuevas Torresano
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Sede web: http://www.inem.es

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius, Lituania
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Giedre Beleckiene
E-mail: giedre@pmmc.lt
Sede web: http://www.pmmc.lt

IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Wien, Austria
Tel. (43-1) 54 51 10
Fax (43-1) 54 51 67 122
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Thomas Mayr
E-mail: mayr@ibw.at
Sede web: http://www.ibw.at

NVF

Národní vzdelávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Praha 1, República Checa
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Vera Czesana
E-mail: czesana@nvf.cz
Sede web: http://www.nvf.cz

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, Francia
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Henriette Perker
E-mail: h.perker@centre-inffo.fr
Sede web: http://www.centre-inffo.fr/

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburgo
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Jos Noesen
E-mail: noesen@men.lu
Sede web: http://www.men.lu

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnośląska 4A
PL-00444 Warszawa
Polonia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Kinga Motysia
E-mail: kingam@cofund.org.pl
Sede web: http://www.cofund.org.pl

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 København K
Dinamarca
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Sven-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriusMail.dk
Sede web: http://www.ciriusonline.dk

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4, Irlanda
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Jean Wrigley
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Sede web: http://www.fas.ie

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelö Igazgatósága
Ajtosi Durer Sor 19-21
HU-1146 Budapest
Hungría
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tamas Köpeczi-Bocz
E-mail: kopeczit@omai.hu
Sede web: http://www.nive.hu

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Fernanda Ferreira
E-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Sede web: http://www.inofor.pt

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Alemania
Tel. (49-228) 107 16 02
Fax (49-228) 107 29 74
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Georg Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Sede web: http://www.bibb.de

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma, Italia
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Colombo Conti
E-mail: c.conti@isfol.it
Sede web: http://www.isfol.it

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Margaret M Ellul
E-mail: margaret.m.ellul@gov.mt
Sede web:
http://www.education.gov.mt

CP

Centra RS za poklicno izobrazevanje
Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovenia
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Mojca Cek
E-mail: mojca.cek@cpi.si
Sede web: http://www.cpi.si

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estonia
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Evelin Silla
E-mail: evelin.silla@innove.ee
Sede web: http://www.innove.ee

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chipre
Tel. (357-22) 39 03 63
Fax (357-22) 42 85 22
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. George Siekkeris
E-mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy
Sede web: http://www.hrdauth.org.cy

Organizaciones asociadas

ŠIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Eslovenia
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Dagmar Jelinkova
E-mail: sno@netax.sk
Sede web: http://www.siov.sk

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Sede web: http://www.cinterfor.org.uy

EVTA

European Vocational Training Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Sede web: http://www.evta.net

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlandia
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Sede web: http://www.oph.fi

DG EAC

Comisión Europea
Dirección General de Educación y Cultura
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Sede web: http://europa.eu.int

ILO

Oficina Internacional del Trabajo (OIT)
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Suiza
Tel. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Sede web: http://www.ilo.org

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suecia
Tel. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Sten Pettersson
E-mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Sede web:
http://www.skolverket.se

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Sede web: http://www.efvet.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Corea
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Sede web: http://www.krivet.re.kr

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Reino Unido
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Tom Leney
E-mail: leneyt@qca.org.uk
Sede web: http://www.qca.org.uk

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
Italia
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Sede web: http://www.etf.eu.int

NCVRVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australia
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Sede web: http://www.ncver.edu.au

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islandia
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Coordinador Nacional ReferNet:
Sr. Arnbjörn Ólafsson
E-mail: arnbjorn@mennt.is
Sede web: http://www.mennt.is/

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Sede web: http://www.eun.org

OVTA

Overseas Vocational Training Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japón
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Sede web: http://www.ovta.or.jp

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo, Noruega
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Coordinadora Nacional ReferNet:
Sra. Signe Engli
E-mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Sede web: http://www.teknologisk.no

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Sede web: http://www.eurydice.org

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Alemania
Tel. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Sede web:
http://www.unevoc.unesco.org

Últimos números en español

Nº 30/2003

Editorial

- 2003: Año europeo de las personas con discapacidades (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)

Dossier: "Formación profesional para personas con necesidades educativas especiales"

- Formación profesional de inclusión para alumnos con discapacidad (Annet De Vroey)
- La Cualificación de acceso a la enseñanza superior o el Certificado profesional para adolescentes desfavorecidos en Noruega (Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- Nuevos protagonistas en la formación para grupos sociales desfavorecidos (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- El alumnado con necesidades especiales en la formación profesional de Noruega. Un análisis longitudinal (Jon Olav Myklebust)

Artículos de investigación

- Influencia de la Unión Europea sobre el sistema de formación profesional en Alemania (Dieter Münk)
- La medición de actividades formativas (Gottfried Langer)

Nº 31/2004

Investigación

- La formación como estrategia en procesos de creación de valor (Tahir Nisar)
- La escolarización de la formación profesional de jóvenes en Francia: el Estado al servicio de las empresas (Vincent Troger)
- De la "sobreeducación" al "infraaprendizaje": panorama de la investigación sueca sobre las relaciones entre educación, trabajo y aprendizaje (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Análisis de las políticas de formación profesional

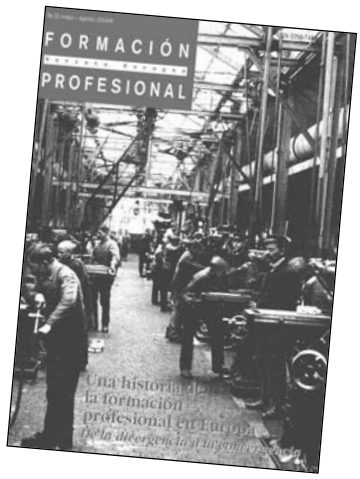
- Reorientación pedagógico-didáctica de la formación profesional en los Países Bajos: intereses institucionales y ambiciones del alumnado (Elly de Bruijn)
- La formación de los profesores de enfermería. Una contribución a la evaluación de las prácticas formativas (Maria de Lourdes Magalhães Oliveira)

Artículo de opinión

- Formación electrónica: la universidad virtual y su contexto (Olaf Pollmann)

Nº 32/2004

- De la divergencia a la convergencia. Una historia de la formación profesional en Europa



Investigación

Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica (Wolf-Dietrich Greinert)

- Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa (Holger Reinisch y Dietmar Frommberger)
- Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional (Anja Heikkinen)
- La política común de formación profesional en la CEE de 1961 a 1972 (Francesco Petrini)
- Los sindicatos y el renacimiento de la política social europea (Maria Eleonora Guasconi)
- El papel de la formación profesional en la política social europea y el Cedefop (Antonio Varsori)
- La formación profesional dentro de la idea de François Mitterrand de un espacio social europeo (1981-1984) (George Saunier)

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

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

GR-55102 Thessaloniki

❑ 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 (más IVA y gastos de envío)

Número				
Idioma				

Nombre y apellidos

Dirección

Revista Europea "Formación Profesional" – Invitación a presentar artículos

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

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

La Revista es publicada por el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). El Cedefop 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://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18.

Pueden presentarse artículos ya sea a título personal o como representante de una organización. Estos deberán tener una extensión de 2000 a 4000 palabras y pueden estar redactados en uno de los 26 idiomas siguientes: los 20 idiomas oficiales de la UE (castellano, checo, danés, alemán, estonio, griego, inglés, francés, italiano, letón, lituano, húngaro, maltés, neerlandés, polaco, portugués, eslovaco, esloveno, finlandés y sueco), los idiomas de los dos países asociados (islandés y noruego), los cuatro idiomas oficiales de los países candidatos (búlgaro, croata, rumano y turco).

Los artículos definitivos han de remitirse como anexo Word a un correo electrónico, adjuntando una breve reseña autobiográfica del autor, e indicando la función que desempeña actualmente, una reseña para el índice (extensión máxima 45 palabras), un resumen entre 100 y 150 palabras y 6 términos clave (*key words*) en inglés, no incluidos en el título, que correspondan a los descriptores del Thesaurus Europeo de la Formación.

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, a través del correo electrónico: efg@cedefop.eu.int, en el número (30) 23 10 49 01 11, o el fax (30) 23 10 49 01 17.

Investigación

Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa
Jean-Raymond Masson

Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE ampliada
Gerd Schienstock

Actitudes ante la educación y preferencias educativas en la República Checa
Věra Czesaná y Olga Kofroňová

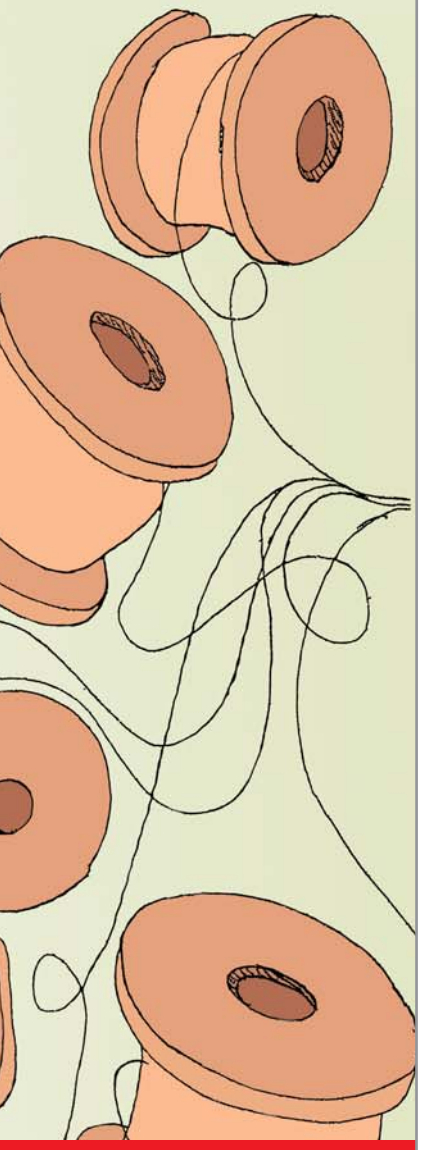
Respuestas eslovenas al menguante interés por la FP
Ivan Svetlik

La Declaración de Bolonia y la formación profesional de docentes en Letonia
Andris Kangro

Reforma de la estrategia formativa para docentes de formación profesional en Lituania: una metodología sistemática
Pukelis Kestutis y Rimantas Laužackas

La reforma de la formación profesional en Polonia
Maria Wójcicka

Sección bibliográfica realizada por el Servicio de Documentación del Cedefop, con el apoyo de los miembros de la de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet)
Anne Waniart



Revista Europea "Formación profesional"
N° 33 setiembre - diciembre 2004/III

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 Thessalonique
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

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)
Por ejemplar EUR 10
Subscripción anual EUR 20

Oficina de Publicaciones
Publications.eu.int

TI-AA-04-033-ES-C