

**revista
europea
de formación
profesional**

38

Revista Europea de Formación Profesional

Nº 38 – 2006/2

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

Dirección postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Espacio internet informativo:
www.cedefop.europa.eu
Espacio internet interactivo:
www.trainingvillage.gr

Publicado bajo
la responsabilidad de
Aviana Bulgarelli, Directora
Christian Lettmayr, Subdirector

Traducción
Felipe Orobon

Maquetación y diseño
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grecia

Producción técnica
M. Diamantidi S.A.,
Thessaloniki, Grecia

Printed in Belgium, 2006

Nº de catálogo: TI-AA-06-038-ES-C

Los textos originales se recibieron antes de
enero de 2006.

Reproducción autorizada,
excepto para fines comerciales, con indica-
ción de la fuente bibliográfica

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

Las opiniones de los autores no reflejan necesari-
amente la postura del Cedefop. La *Revista
Europea de Formación Profesional*, al dar la
palabra a los protagonistas, presenta análisis
y puntos de vista diversificados y en ocasio-
nes contradictorios, contribuyendo así
intencionadamente a un debate crítico, fun-
damental para el futuro de la formación pro-
fesional a escala europea.

Las personas interesadas en presentar un
artículo pueden consultar la página 146.

Consejo de redacción

Presidente

Martin Mulder Universidad de Wageningen, Países Bajos

Miembros

Steve Bainbridge Cedefop, Grecia
Ireneusz Białecki Universidad de Varsovia, Polonia
Juan José Castillo Universidad Complutense de Madrid, España
Eamonn Darcy Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda,
Representante del Consejo de Dirección del Cedefop
Jean-Raymond Masson Fundación Europea de la Formación (ETF), Turín, Italia
Teresa Oliveira Universidad de Lisboa, Portugal
Kestutis Pukelis Universidad Vytautas Magnus de Kaunas, Lituania
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Reino Unido
Gerald Straka Grupo de investigación LOS de la Universidad de
Bremen, Alemania
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 Luisa de Oliveira Pires Grupo de investigación Educación y Desarrollo –
FCT, Universidad Nova de Lisboa, Portugal
Tomas Sabaliauskas Centro de investigación en educación y formación
profesional Kaunas, Lituania
Eveline Wuttke Universidad Johannes Gutenberg, Maguncia (Mainz),
Alemania

Redactor jefe

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grecia

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 responsables 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 el futuro. Estimula a científicos e investigadores a detectar las tendencias actuales y los cuestiones futuras.

El artículo 3 del reglamento fundacional del Cedefop, de 10 de febrero de 1975, define la *Revista Europea de 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 de renombre, está integrado por investigadores científicos, junto a dos especialistas del Cedefop, uno de la Fundación Europea de la Formación (ETF) y un representante del Consejo de Dirección del Cedefop.

La *Revista Europea de 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*).

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

06

**Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios
Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua**

Arthur Schneeberger

Con un análisis de tendencias internacionales y transformaciones paradigmáticas de la estructura de profesiones y cualificaciones en Austria, el texto desea contribuir a detectar la evolución en la demanda de formación inicial y continua, y a encontrar la respuesta idónea a la misma.

26

**Comprender la formación electrónica:
¿una oportunidad para Europa?**

Gabi Reinmann

Análisis del potencial formativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que esboza los límites y los riesgos del enfoque básicamente tecnológico y propone una visión pedagógica de la formación electrónica y el diseño de entornos formativos electrónicos, con la perspectiva de promover la formación en toda Europa.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

42

Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el mercado

Josep F. Mària i Serrano

Las prácticas de los estudiantes de FP en las empresas constituyen una ocasión para la adquisición de competencias. Pero alumnos y escuelas deben aprovechar activamente las condiciones que les ofrecen la ley y el mercado laboral para construir con la empresa unas prácticas realmente formativas.

53

Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre

En este trabajo presentamos un estudio sobre la problemática de la inserción social y profesional de jóvenes con bajo nivel educativo en Baleares (España) y sobre las políticas a realizar. Se describe el planteamiento general de la investigación y los principales resultados y conclusiones.

ESTUDIOS DE CASO

71

Europass-formación Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl

Dado que la competencia intercultural resulta cada vez más necesaria para la actividad económica internacional, parece necesario convertirla en objetivo principal de la formación profesional. Los autores investigan aspectos relativos a la organización, la preparación y la evaluación de competencias obtenidas en prácticas internacionales de trabajo, consideradas una herramienta eficaz para desarrollar la interculturalidad.

92

¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad?

Begoña de la Iglesia Mayol

A través de la vivencia de uno de los miembros del grupo interdisciplinario, presentamos la elaboración, implementación y evaluación de un programa de formación de actitudes favorables hacia las personas con retraso mental, dirigido a profesionales que pueden intervenir en el proceso evolutivo de toda persona.

106

Creación de un programa de formación de aprendices en Siria: abrir puertas al cambio

Rebecca Warden

El aprendizaje formalizado surgió en Siria en el año 2001. Este estudio de caso describe el programa piloto en que se sustenta, y analiza sus éxitos y fracasos en el último trienio.

L E C T U R A S

124

Sección realizada por **Anne Wanniar**, del servicio de documentación del Cedefop, con apoyo de los miembros de la Red europea de referencias y consultas (ReferNet).

Comité consultivo de la Revista Europea de Formación Profesional

Prof. Oriol Homs, Director General de la Fundación Centro de Iniciativas e Investigaciones Europeas en el Mediterráneo (CIEM), España

Dr. **Angela Ivančič**, Instituto Esloveno para la Enseñanza de Adultos, Ljubljana, Eslovenia

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Decano de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Latvia

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Consultor y Profesor de Desarrollo de Recursos Humanos, Universidad de Twente, Países Bajos

André Kirchberger, antiguo Jefe de la división "Políticas de Formación" de la Comisión Europea - Consultor internacional en temas de Educación/ Formación/Empleo

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Formación Profesional, Universidad Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

Dr. **Philippe Méhaut**, Director de Investigación, Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS), LEST, Aix-en-Provence, Francia

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Instituto de Pedagogía y Psicología, Stuttgart, Alemania

Prof. Dr. **António Novoa**, Vice-Rector y Profesor de Ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI), Dublín, Irlanda

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Red Europea de Expertos en Economía de la educación (EENEE), Atenas, Grecia

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Profesor de Economía del trabajo y la formación, King's College, Universidad de Londres, Reino Unido

Dr **Hanne Shapiro**, Instituto Tecnológico de Dinamarca

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Economista, Banco Europeo de Inversiones, Luxemburgo

Preguntas frecuentes sobre la formación profesional en Europa

Éric Fries Guggenheim

Redactor Jefe

A partir de enero de 2002, la *Revista Europea de Formación Profesional* adoptó la política de publicar regularmente números «generales», es decir, que daban cabida a artículos sin relación prefijada con un tema concreto. El motivo de aquella decisión fue el hecho de que la Revista recibe cada año cerca de cincuenta propuestas espontáneas de artículos, sobre los temas más variados. Considerando que una Revista contiene siete artículos y que sólo aparece tres veces al año, era necesario encontrar un método para conseguir publicar en un plazo razonable ciertos artículos -a veces muy interesantes- que de otra manera hubieran debido esperar a la aparición de una monografía sobre el tema correspondiente, si tenían esa suerte.

La publicación de los números generales surtió dos efectos distintos:

El primero fue el aumento en la cifra de artículos espontáneos remitidos a la redacción de la Revista, ya que la posibilidad de un edición inmediata atrajo nuevas contribuciones. Sin duda alguna, esto complica la situación al incrementar los plazos de selección, redacción y publicación de artículos, pero a cambio también genera avances cualitativos: al disponer de un número mayor de artículos espontáneos, el Consejo de Redacción puede permitirse ser más exigente, sin arriesgarse a dejar a la Revista desprovista de artículos. El Consejo de Redacción de la *Revista Europea*, que -como explicábamos en el editorial del nº 37- rechaza escasos artículos en su totalidad (sólo del 30 al 40 % de las propuestas recibidas en la Redacción), puede así permitirse trabajar detenidamente con los autores sobre la forma y el contenido de los artículos que decide publicar.

El segundo efecto fue el surgimiento de un instrumento indicador espontáneo sobre la temática que preocupa y moviliza a nuestros asociados naturales en el ámbito de la formación profesional inicial y continua (FPIC) y la relación formación-empleo. Efectivamente, el Consejo de Redacción continúa planificando números monográficos, para lo que recurre a su propio conocimiento del medio y las realidades de la FPIC sobre el terreno, a los temas clásicos tratados en diversos países europeos y a escala comunitaria, y a las líneas básicas oficiales de trabajo de las agencias europeas que contribuyen al desarrollo de la formación profesional (Cedefop, Fundación Europea de la Formación en Turín – ETF) y a la mejora en las condiciones de vida y de trabajo (Eurofound en Dublín, Agencia Europea para la Salud y la Seguridad en el trabajo, Bilbao – OSHA). Pero además, los temas re-

currentes tratados por los artículos remitidos espontáneamente a la *Revista Europea* se convierten en una preciosa fuente de información sobre las cuestiones que nuestros asociados activos consideran importantes o preocupantes en el ámbito de la formación profesional europea.

En este sentido, la presente *Revista* puede definirse como **un número general bastante especial**. Es general porque reúne artículos ceñidos cada uno a un tema distinto de la FPIC. Pero es también especial, porque cada uno de dichos artículos trata un problema actual, diferenciado y controvertido de la formación profesional inicial y continua. Es decir, este número acoge toda una panoplia de centros de interés y preocupaciones de los investigadores, responsables políticos y profesionales prácticos de la formación profesional. Como si fuera una sección de «preguntas frecuentes» sobre la formación profesional europea (el apartado típico FAQ o «*Frequently asked questions*» que aparece en toda *web* que se precie), y que en nuestro caso abarca siete puntos particulares:

1. Evolución de las necesidades de formación profesional

Para **Arthur Schneeberger**, en una sociedad del conocimiento y los servicios, donde el tejido industrial va reduciendo su tamaño como si encogiera, la formación profesional tiende a desarrollarse a nivel postsecundario, y este hecho espolea a la formación general: ésta se transforma en una plataforma de partida imprescindible para toda formación profesional cualificante que desee garantizar buenas oportunidades de empleo.

2. La formación electrónica y la necesaria prioridad de la pedagogía sobre la tecnología

Gabi Reinmann, por su parte, denuncia los límites y los riesgos de la formación electrónica, también llamada «ciberformación» o *elearning*, si la filosofía de ésta parte de un punto de vista *tecnológico*. Cuando se aborda el tema del aprendizaje a través de TIC, todo parece dirigir inevitablemente - y equivocadamente- a cuestionar y debatir las potencialidades *tecnológicas* de los nuevos medios. Pero antes de hablar de una *e-formación*, resulta indispensable pensar en términos pedagógicos y didácticos; la opción de una formación electrónica debiera tomarse al término y no al comienzo de la reflexión didáctica, como sigue ocurriendo con excesiva frecuencia.

3. La obtención de competencias profesionales en la empresa

Partiendo de datos cuantitativos y cualitativos simples, **Josep Francesc Mària Serrano** muestra que las prácticas de jóvenes en empresas son una condición necesaria, pero insuficiente, para incorporar en el alumno competencias profesionales. Representan sin duda alguna una oportunidad para obtener competencias, pero la verdadera obtención resulta de un conjunto de fuerzas antagónicas, cada una de las cuales con su papel particular: la legislación, el comportamiento de los tres agentes básicos -alumnos, escuelas y empresas-, y la presión del mercado de trabajo. No hay *a priori* resultado seguro, y la incorporación real de una competencia

nunca puede garantizarse por anticipado. Esta depende en buena medida de la intervención conjunta de la administración, que procura la aplicación correcta de la ley, las escuelas y el alumnado, que presionan colectivamente a los instructores de la empresa durante la práctica, en beneficio de todos y de la propia empresa, que de esta manera puede desarrollar todas las potencialidades de sus procesos productivos.

4. La inserción social y profesional de jóvenes con bajo nivel escolar

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat y Ana María Calvo Sastre

analizan las condiciones de integración social y profesional de jóvenes con bajo nivel escolar en el archipiélago balear. En esta región relativamente desfavorecida si se compara con el promedio nacional español, los autores propugnan una indispensable aplicación de políticas integradas y la difusión del trabajo coordinado, a fin de superar las fronteras administrativas tradicionales (empleo-formación-servicios sociales-servicios juveniles). En este contexto, los agentes locales deben desempeñar una función básica en el diseño, realización y evaluación de las políticas de integración social y profesional.

5. La movilidad internacional de alumnos en prácticas de formación profesional

Para **Manfred Lukas, Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne y Detlef Pohl,**

la consecución de un auténtico mercado europeo de trabajo exige aplicar la movilidad ya desde la formación profesional inicial. Dentro del proyecto piloto *Practicert*, realizado por la Oficina Juvenil Francoalemana e integrado en Leonardo, los autores trabajan sobre el reconocimiento de las competencias obtenidas por movilidad de los alumnos en prácticas europeas de FP, partiendo de un servicio europeo reciente pero ya acreditado, el *Europass* (*Europass-formación* hasta 2005, *Europass Movilidad* a continuación). Piensan que las prácticas internacionales en empresa constituyen un instrumento adecuado para que el alumno aprenda a integrar en la situación de trabajo correspondiente elementos interculturales y obtenga determinadas competencias internacionales específicas. La certificación de estos aprendizajes interculturales no sólo es deseable sino además posible, considerando las tendencias actuales hacia una modularización de la formación profesional en numerosos países de la Unión Europea. Ello requiere, no obstante, una coordinación específica con los responsables en el extranjero y una minuciosa reflexión sobre el programa formativo.

6. La integración profesional de personas con discapacidad

Begoña de la Iglesia Mayol lamenta la opinión mayoritaria prevaleciente

en nuestras sociedades sobre la competencia profesional de personas con discapacidades, en particular sobre quienes sufren discapacidad mental: simplemente, sus competencias se ignoran o niegan. Cuando en ocasiones se propugna su integración profesional, ello obedece motivos humanitarios y sociales, y se acepta por otro lado que éstos implican inevitablemente una irracionalidad económica y social. Y sin embargo toda persona es utilizable, e

incluso rentable, si se adapta la modalidad específica de empleo. Así pues, en lo referente al empleo de personas con discapacidades, es conveniente transformar completamente nuestro punto de vista sobre sus competencias y capacidades profesionales. Esto reclama un cambio radical de mentalidad entre empresas, empresarios y directivos, y una revisión de sus actitudes. La Universidad de las Islas Baleares ha realizado, con un relativo éxito, una experiencia piloto de formación en grupo destinada a modificar positivamente la actitud de los empresarios respecto al empleo de discapacitados.

7. La difusión de buenas prácticas de formación profesional

Si la difusión de buenas prácticas de formación profesional es ya un tema difícil entre países miembros de la Unión Europea, ¿qué decir de aquellos intentos de difusión extracomunitarios, y más aún, en países en desarrollo? La experiencia sobre la que informa **Rebecca Warden** se ciñe precisamente a un país en desarrollo: el artículo relata la muy interesante tentativa, efectuada por un equipo de la ETF, de desarrollar la formación alterna en Siria. Expone sin ambages las dificultades arrostradas y los modestos éxitos alcanzados en un contexto económico centralizado, sin ningún parangón real con las economías europeas donde se aplica este modelo de formación profesional.

Ni que decir tiene que estos siete temas-tratados además de forma muy particular y personal por los siete autores o colectivos de autores- no agotan el candelero de cuestiones de la formación profesional. Con todo, entre ellos se encuentran algunos que merecerán un tratamiento ulterior en uno u otro número especial de la Revista: la difusión de buenas prácticas, la integración profesional de los bajos niveles escolares, la empleabilidad de personas con particularidades, la movilidad, etc.

Así y todo, el programa de los futuros números ya está fijado en buena medida y puede anunciarse:

No	Fechas	Tema
39	septiembre-diciembre 2006	General
40	enero-abril 2007	Competencias y formación profesional
41	mayo-agosto 2007	General, con un dossier sobre la adhesión de Bulgaria y Rumania
42	septiembre-diciembre 2007	El Marco de Cualificaciones Europeo (EQF-MCE)
43	enero-abril 2008	General
44	mayo-agosto 2008	Evaluación, reconocimiento y validación de aprendizajes, conocimientos y competencias informales
45	septiembre-diciembre 2008	General
46	enero-abril 2009	Formación profesional inicial y desigualdades

Toda contribución será bien acogida. Pueden dirigir sus artículos al Redactor Jefe de la Revista, bajo la dirección electrónica:

eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu

Mientras tanto, deseamos buena lectura de este número, que no por ser general deja de ser especial.

Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios

Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua

Arthur Schneeberger

Investigador educativo y ocupacional,
IBW-Instituto Austriaco de Investigación educativa para la
Economía, Viena

Palabras clave

Knowledge society,
Austria,
basic skills,
lifelong learning,
occupational structure,
comparability of qualifications,
highly skilled worker,
services

RESUMEN

La evolución hacia la sociedad del conocimiento y los servicios trae consigo más oportunidades para el trabajador de alta cualificación. Todos los países muestran incrementos en la matriculación de enseñanza superior, y una absorción de titulados superiores por el mercado de trabajo, en servicios de altos requisitos cognitivos. La tendencia internacional a la terciarización de la formación profesional concuerda con los nuevos requisitos de cualificación y los nuevos objetivos formativos: cada vez son más frecuente las formaciones post-iniciales. A pesar de ello, la mayoría aplastante de los empleos seguirá recayendo sobre “profesionales cualificados” de titulación media o sencilla. Pero la reducción del tejido industrial hace retroceder al mercado de las profesiones sencillas, y con éste a una fuente importante de formaciones iniciales cualificadas. Muchos empleos del sector servicios no requieren una formación especializada larga, pero sí cualificaciones generales básicas de tipo escolar y conductual (comportamiento). Cuanto menor sea la parte especializada de un perfil profesional, mayor será la parte formativa general (como competencias para el trabajo en equipo, orientación al cliente y a los servicios). Así, la formación básica sólida para todos los jóvenes cobra más importancia para la empleabilidad, y como plataforma para la formación permanente: la educación general de adultos (“estabilización de la personalidad”) y la formación profesional de adaptación van a cobrar en un futuro cada vez más relevancia, en todos los ámbitos del sistema de empleo.

Con el desarrollo de la sociedad del conocimiento y los servicios, la estructura profesional, la demanda de cualificación y los estilos de vida se han modificado radicalmente en comparación con fases anteriores de la sociedad industrial. También los sistemas educativos y el comportamiento educativo de la población han experimentado en los últimos decenios cambios profundos. Analizando algunas tendencias internacionales y las transformaciones paradigmáticas en la estructura de profesiones y cualificaciones en Austria, este texto intenta contribuir a detectar la evolución de la demanda de formación inicial y continua, y la respuesta idónea a la misma.

Transformación estructural de la economía e informatización

Como en todos los países industriales, la proporción de personas activas en el sector servicios no ha cesado de incrementarse en Austria durante los últimos decenios, pasando del 60 al 68 % entre 1991 y 2001 (es decir, en el intervalo entre los últimos censos de población). El porcentaje de empleados en la producción industrial de bienes se redujo en este mismo período del 24 al 19 % (Bauer, 2004, p. 386). Y sin embargo, hoy se produce un 30 % más que en 1991; las causas de esta paradoja aparente son la evolución tecnológica y la intensa división internacional del trabajo.

La implantación de innovaciones técnicas en el sistema del empleo puede detectarse por extrapolación con el indicador *Uso profesional de ordenadores* (Ottens, 2003, p. 5). En 2002, en promedio más de la mitad de los activos utilizan en la UE (15 países) un ordenador con fines profesionales, con cifras que van del 30 hasta más del 70 % (Dinamarca, Países Bajos, Finlandia y Suecia). Con un 62 %, Austria se sitúa dentro del grupo con mayor informatización del mundo profesional. El dato triplica los resultados de 1994 (21 % de uso profesional de ordenadores; Statistik Austria, 2001, p. 132).

La globalización -el otro motivo mencionado que explica la evolución del mercado de trabajo- comporta una mayor reacción de la economía nacional a los estímulos del mercado mundial. El producto interior bruto (PIB) austriaco corresponde por ejemplo casi en un 52 % a la exportación de bienes y servicios, mientras el promedio de la UE-15 es del 34 % (Cámara de Comercio de Austria, 2004, p.14). La tecnología y la industria se hacen más productivas gracias a las innovaciones tecnológicas, a la interconexión, división del trabajo y las competencias globales, creando así *por una parte* condiciones para un mayor empleo en el sector servicios, si bien *por otra* el incremento de productividad se base en logros cognitivos previos, particularmente en los sectores educativo, científico y de la investigación, así como en un desarrollo de infraestructuras. Por ejemplo, la proporción de empleados del sector "tratamiento y bases de datos" se

ha incrementado en Austria desde 1995 en un 162 %; en el sector “investigación y desarrollo” en un 102 %, y en el sector “servicios de empresas” en un 67 %, según datos de la seguridad social austríaca (Schneeberger/Petanovitsch, 2004, p. 36).

Transformación radical de la estructura profesional, y diversificación en la demanda de cualificaciones

El censo demográfico de 2001 refleja por vez primera en Austria la estructura profesional del empleo asalariado conforme al modelo profesional internacional ISCO-88, en su versión comunitaria ISCO 88 (COM) (véase Bauer, 2004, p. 388). El incremento máximo de presencia profesional corresponde con toda evidencia en el intervalo 1991-2001 al grupo de *Científicos/docentes de cualificación superior* (+88 %). También la cifra de *Directivos* del sector público o privado muestra un incremento considerable (+34 %). Crecientes promociones de directivos, científicos, ingenieros y profesionales creativos funcionan como motor del desarrollo económico, con tipos de pensamiento científico-analítico, tendencias innovadoras, alta flexibilidad, competencias de comunicación social y orientación internacional (Florida, 2002, p.235 y sig.). En conjunto, estos grupos profesionales suponen cerca del 17 % de la población activa en Austria. Por motivos presupuestarios, su crecimiento ulterior se desacelerará bastante dentro del sector público.

Cuadro 1. Transformación estructural por grupos profesionales, 1991-2001: cifra de asalariados

Grupos asalariados según ISCO 88	1991	2001	Cambio	
			Absoluto	Relativo
Científicos, licenciados en ingeniería, docentes de cualificación superior, médicos	159 294	298 744	139 450	88 %
Funcionarios superiores de la administración; directivos del sector privado; integrantes de cuerpos legales	230 426	309 561	79 135	34 %
Profesiones técnicas o no técnicas del mismo nivel	596 039	684 193	88 154	15 %
Empleados de oficina y administrativos	446 387	476 203	29 816	7 %
Auxiliares	394 153	408 166	14 013	4 %
Profesiones de servicios, ventas en negocios o mercados	460 897	466 591	5 694	1 %
Soldados	43 654	40 945	-2 709	-6 %
Operadores de equipamientos y máquinas/ instaladores	294 181	261 930	-32 251	-11 %
Profesiones artesanales y similares	646 763	517 097	-129 666	-20 %
Operarios de agricultura, silvicultura y pesca	196 710	135 870	-60 840	-31 %
TOTAL	3,468 504	3,599 300	130 796	4 %

Fuente: Statistik Austria, censos de población; cálculos propios.

Cuadro 2a. Las cinco profesiones de crecimiento más rápido en los EE UU:
 Proyección 2000-2010 para ingresos medios y formación típica

Familia profesional	Empleados		Cuartil de ingresos 2000*	Formación típica
	Cifra 2000	Incremento hasta 2010		
Ingenieros de programación y aplicaciones informáticas	380 000	100 %	1	Licenciatura (<i>Bachelor</i>)
Técnicos informáticos	506 000	97 %	2	Diplomatura media (<i>Associate degree</i>)
Ingenieros de programación informática y programación de sistemas	317 000	90 %	1	Licenciatura (<i>Bachelor</i>)
Administradores de redes y sistemas informáticos	229 000	82 %	1	Licenciatura (<i>Bachelor</i>)
Analistas de sistemas de redes y comunicación de datos	119 000	77 %	1	Licenciatura (<i>Bachelor</i>)

* Mediana de ingresos anuales en 2000

Fuente: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, invierno 2001-02

La gran mayoría de los trabajadores cualificados seguirá perteneciendo en el futuro a las familias profesionales medias, pero con un claro desplazamiento estructural: los profesionales cualificados de nivel medio en oficios técnicos, comerciales o mediáticos y con cualificaciones transversales amplias conforman ya la columna central de la economía del conocimiento, como revelan particularmente los incrementos en las familias *Profesiones técnicas y no técnicas del mismo nivel*, y *Empleados de oficina y comerciales*. La familia profesional *Operadores de equipamientos y máquinas/ instaladores* pierde claramente importancia (-11 %), y más aún *Profesiones artesanales y similares* (-20 %). Pero la máxima reducción se observa entre trabajadores cualificados del sector primario (-31 %). Es particularmente relevante la transformación de la relación entre *Artesanos y Técnicos*. Puede afirmarse simplificando que si en 1991 había más artesanos que técnicos (proporción: 109 a 100), hoy la proporción se ha invertido claramente (76 a 100). La proporción de auxiliares permanece prácticamente igual durante el intervalo observado. También los servicios generales de comercio, gastronomía, etc. se incrementan modestamente.

Una ojeada a la estructura profesional y las previsiones en una economía de servicios muy desarrollada, como por ejemplo la estadounidense (1), pone de relieve que la terciarización del empleo comporta *una demanda de cualificaciones estructuralmente heterogénea*, que genera así toda una serie de posibilidades de empleo. Si bien es cierto que los servicios informáticos y sanitarios -que en parte requieren formaciones post-

(1) Según cálculos de la OCDE, la proporción de empleos de servicios entre la población activa de EE UU en 2003 es del 77,5 por ciento, y en Canadá del 74,7 %; países europeos de altas proporciones son p.e. Suecia (75,1 %), el UK con un 73,6 % en el 2001 y Francia con un 73,1 %. Alemania (65,9 %) y Austria (64,8 %) presentan proporciones de empleo terciario bastante menores (Statistik Austria, 2004b, p. 531). Según la encuesta Eurostat de la mano de obra realizada en 2002, en los países de la UE-15 un 67,8 % de los trabajadores corresponden al sector servicios (Eurostat, 2003, p. 4).

Cuadro 2b. Las cinco profesiones con mayor incremento en los EE UU:
Previsión 2000-2010 para ingresos medios y formación típica

Familia profesional	Empleados		Cuartil de ingresos 2000*	Formación típica
	Cifra 2000	Incremento hasta 2010		
Alimentario (preparación y serviciocombinados), incluyendo comida rápida	2206 000	673 000	4	Breve formación en el trabajo
Representantes de servicio al cliente	1946 000	631 000	3	Formación de duración media en el trabajador
Enfermeras/os registradas/os	2194 000	561 000	1	Diplomatura media (Associate degree)
Comercio minorista	4109 000	510 000	4	Breve formación en el trabajo
Técnicos informáticos	506 000	490 000	2	Diplomatura media (Associate degree)

* Mediana de ingresos anuales en 2000

Fuente: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, invierno 2001-02

secundarias- son los que crecen *con mayor rapidez*, a la cabeza de las profesiones de crecimiento *más intenso* se sitúan los servicios de gastronomía y comercio (datos procedentes de Hecker, 2001, p. 79 y sig.).

La previsión del empleo para los EE UU revela la heterogeneidad de la demanda de cualificaciones y con ella la intensa heterogeneidad de la demanda de formación inicial y continua en una economía muy terciarizada. Junto a un rápido incremento en la demanda de titulados de formaciones iniciales relativamente breves para profesiones informáticas, se mantendrán -según la previsión hasta 2010 (ver Cuadro 2b)- grandes sectores de empleo para los que bastará con una breve formación práctica como cualificación especializada, siempre y cuando las cualificaciones básicas del trabajador sean suficientes. También es interesante el caso del *Associate degree* (2) o diplomatura media, nivel que numerosos países europeos apenas tienen en cuenta. Con todo, los análisis de tendencias sobre comportamientos educativos muestran una clara predilección por la carrera *terciaria*.

Intensidad y difusión del conocimiento en el sistema de empleo

¿Cómo repercute la *economía cognitiva* en el sistema de empleo y en la estructura vertical de profesiones y cualificaciones? Una encuesta realizada en 2002 en Austria (Estudio sobre estilos de vida, por Fessel-GfK, véase Schneeberger, 2003) revela por un lado los múltiples requisitos de conocimiento y capacidad de interacción para los sectores profesionales

(2) Por regla general, un estudio de dos años en centros de carácter local (*Community colleges*), con la frecuente posibilidad de transferencia de créditos a institutos superiores o universidades, para carreras de cuatro años (licenciatura o *Bachelor*).

Cuadro 3. Informatización y base cognitiva del mundo laboral, por profesiones, 2002

Profesión	Características de la actividad profesional del encuestado, en %				
	Los conocimientos en informática y tratamiento de datos son importantes (o muy importantes)	Los conocimientos técnicos y en ciencias naturales son importantes (o muy importantes)	Los conocimientos sobre economía y administración son importantes (o muy importantes)	La formación continua o permanente es importante (o muy importantes)	La productividad interactiva es importante (o muy importantes)*
Cuadros directivos/ altos funcionarios (n=249)	85 (48)	44 (23)	78 (47)	96 (73)	86 (63)
Autónomos/ profesiones independientes (n=191)	73 (42)	50 (26)	76 (44)	95 (68)	85 (62)
Cuadros no directivos/ funcionarios medios (n=951)	79 (48)	37 (17)	59 (32)	90 (61)	79 (54)
Operarios cualificados (n=518)	49 (22)	59 (21)	40 (12)	84 (53)	54 (24)
Agricultores (n=110) Trabajadores de baja o nula cualificación (n=297)	46 (17)	67 (24)	73 (31)	87 (48)	54 (29)
Asalariados del sector privado (n=1124)	63 (38)	43 (16)	59 (33)	83 (51)	66(39)
Asalariados del sector público (n=546)	71 (36)	46 (23)	41 (14)	90 (68)	83(61)
Total (n=2160)	67 (37)	46 (20)	57 (28)	86 (57)	54 (29)

* Respuesta: "Tengo más que hacer con la gente (clientes, pacientes, compañeros, alumnos, etc.) que con las máquinas/tecnologías".
Fuente: Fessel-GfK, Lifestyle-Studie 2002; Schneeberger, 2003

superiores, y por otro la difusión de nuevos requisitos para profesiones medias y sencillas. La relación entre intensidad cognitiva y percepción de la necesidad de una formación permanente en las franjas profesionales superiores es algo empíricamente evidente, aunque también se aprecia que casi dos terceras partes de los trabajadores en las denominadas profesiones de nula o baja cualificación consideran importante la formación continua ⁽³⁾ (Cuadro 3).

Un conocimiento técnico muy especializado no basta en absoluto para capacitar a una persona como directivo o cuadro alto; las competencias de comunicación o de productividad interactivas, un nivel alto en aplicación de TIC, el conocimiento de idiomas extranjeros y la movilidad internacional son a menudo importantes o incluso imprescindibles. Es característico que las profesiones cualificadas requieran no sólo conocimientos técnicos, sino ante todo una *variedad* de otras competencias simultáneas.

⁽³⁾ Las posibilidades de respuestas eran: muy importante-bastante importante-poco importante-nada importante; importante = muy importante + bastante importante.

La economía cognitiva y la creciente cifra de empleos en el sector servicios reclaman no sólo *cualificaciones punta* (para operar con competitividad internacional), sino también toda una gama de *operadores prácticos cualificados*, de categoría profesional media. El que estas cualificaciones correspondan al nivel secundario superior, post-secundario, o se impartan por un modelo dual o escolar a jornada completa, dependerá a escala internacional sobre todo de las tradiciones educativas y laborales imperantes en el país respectivo (véase el Cuadro A-1).

Las actividades repetitivas y los simples requisitos básicos de competencias de comunicación e interacción con otros compañeros, clientes etc. son cada vez menos frecuentes. Cerca de un 70 por ciento de los trabajadores de baja o nula cualificación tiene que realizar su labor con la capacidad de trabajar en equipo o con competencias de atención o servicio al cliente. Esto demuestra que las posibilidades de empleo para bajas cualificaciones se han transformado profundamente. La proporción de "personas de baja cualificación" en el total de la población activa no ha disminuido en el último decenio (por lo menos en el caso austríaco), pero los requisitos para el trabajo difieren bastante de los exigidos a los "empleos simples" del pasado: hoy existe una intensa exigencia de cualificaciones base de tipo amplio (intersectoriales), competencias para el trabajo en equipo, de orientación al cliente y servicios.

Los países con sistemas de formación de aprendices (formación dual) se encuentran afectados muy particularmente por esta transformación estructural: el retroceso de las profesiones artesanales cualificadas y de los operadores de instalaciones y máquinas (profesiones sobre todo industriales), hace que una de las columnas tradicionales básicas de la formación de aprendices (formación dual, es decir en la empresa y en la escuela técnica a jornada parcial) sufra una disminución en su demanda de alumnado y formaciones. Entre un 60 y un 70 por ciento de los trabajadores en estas familias profesionales, disponían en 2001 en Austria de un título conseguido por formación dual. La proporción de ambas familias profesionales (artesanos, operadores de máquinas, etc.) ha disminuido en Austria de un 27 a menos del 22 por ciento de la población activa, y si la tendencia se confirma, en 2001 tan sólo supondrá un 16 por ciento. El incremento del sector servicios trae consigo a escala internacional una reducción de las posibilidades de formación y empleos para profesiones sencillas, profesiones del sector agrario y de producción industrial, lo que generará otros requisitos para la integración de los jóvenes en una formación y en la vida activa.

Las cualificación básica de tipo amplio, modelo actual para la formación general

Numerosos hechos empíricos demuestran que las transformaciones del mundo profesional hacen que la formación escolar obligatoria tradicional haya dejado hoy de cumplir por definición los requisitos para una inte-

gración laboral y la ciudadanía activa. El concepto relativamente nuevo de "formación básica" o de "cualificaciones básicas", utilizado en un principio por investigadores educativos (p.e. Murnane, Levy, 1996), y asumido cada vez más por asociaciones supranacionales como la OCDE (1997, 2001) (4) o la UE (5) como posible respuesta a los nuevos requisitos educativos generales e interprofesionales, se extiende por ello sobre todo a competencias básicas de actuación como idiomas, matemáticas, comunicación y productividad en grupo, conocimientos básicos de informática, espíritu empresarial, comprensión de la cultura tecnológica y de las bases cognitivas, y disposición a continuar formándose en el empleo o fuera de éste. Uno de los grandes retos de la política educativa consiste en transmitir y fomentar lo más posible estas cualificaciones básicas, para impulsar la participación en la sociedad de la información y los servicios, tanto en la esfera profesional como privada.

Con la revolución del mundo del trabajo que han provocado las tecnologías de la información y la comunicación, la creciente importancia de la tecnología y el conocimiento para la economía y el incremento de cifras de empleos de servicios, el "espíritu de oficio" de las profesiones artesanales pierde relevancia como paradigma de la formación. Paralelamente al menor espíritu de profesionalidad específica en el trabajo, cobran mayor importancia las cualificaciones transversales (TIC, idiomas) y generales (*generic skills*) como las competencias de comunicación y trabajo en equipo, la orientación a los servicios, la atención al cliente o el espíritu empresarial.

La formación técnica (*job specific skills*) y la general (*generic skills*) no son iguales en cuanto a sus funciones: mientras que la formación técnica abarca conocimientos y competencias de tipo especializado, la formación general abre básicamente el horizonte de aplicabilidad (y también lo limita). La formación general abre potenciales de actuación que no existirían con el simple conocimiento técnico, por ejemplo, las competencias sociales (trabajo en equipo, comunicación) o el espíritu empresarial, sin los cuales un conocimiento especializado de alto nivel no serviría de nada, al depender unilateralmente de instrucciones o normas. Esta función de integración y aplicación que cumple la formación de tipo general es más o menos intensa en función del nivel en una escala profesional vertical, pero siempre se cumple.

Puede asumirse que las cualificaciones generales (*generic skills*) no solamente varían su intensidad en función del nivel vertical de la actividad profesional, sino también de su relación con los conocimientos técnicos (*job specific skills*). Las cualificaciones de tipo general (en su modelo par-

(4) Así por ejemplo, la OCDE propone en su proyecto PISA comprobar las "competencias vitales" (*life skills*), que deben fomentarse entre alumnos o adultos; véase OCDE: *Lernen für das Leben* (OCDE, 2001, p. 18 y sig.).

(5) Así, el Mensaje 1 del *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* señala: "nuevas cualificaciones básicas para todos...definidas como las competencias requeridas para una participación activa en la sociedad y la economía del conocimiento" (Comisión de la UE, 2000, p. 12 y sig.).

ticular) están más presentes en las profesiones sencillas que en las cualificaciones altas con altos requisitos de competencias técnicas. Será necesario analizar si combinaciones concretas de cualificaciones generales no generan nuevas cualificaciones profesionales de nivel sencillo (*low skills jobs*). En particular, para profesiones sencillas, la integración en la empresa tiene gran importancia. Para ser admitido en un contrato de formación, parece que la variable más importante es la presencia e imagen que da una persona; para lograr los objetivos formativos a continuación, las cualificaciones escolares básicas parecen ser determinantes, (Schneeberger/Kasthuber/Petanovitsch, 2004).

Algunas encuestas a empresas austríacas revelan que la selección de jóvenes para formaciones internas toma en consideración ante todo la impresión global de su personalidad, y sólo en segundo lugar las notas escolares. Con todo, para casi la mitad de los admitidos se critica el bajo nivel escolar básico (Schneeberger/Kasthuber/ Petanovitsch, 2004), a pesar de lo cual la gran mayoría acaba obteniendo un título al final de su aprendizaje. Estas experiencias demuestran que sobre todo el aprendizaje social que constituye para los jóvenes la inserción laboral tras la escuela obligatoria da a estos la oportunidad de recuperar formación básica, o partes importantes de ésta.

Para la formación profesional inicial, las experiencias de integración en grupos de trabajo y comunicación en grupos heterogéneos (en cuanto a edades y -frecuentemente- culturas) tienen un valor particular. Mientras que en algunas regiones rurales existen a menudo recursos suficientes, entre jóvenes crecidos en ambiente urbano pueden existir déficit de integración y comunicación en grupos de trabajo heterogéneos. Como se ha explicado antes, la formación general es importante como marco de aplicabilidad de conocimientos técnicos, capacidades y competencias, no sólo para el segmento superior de la estructura de profesiones, sino también a escala general. El concepto de "cualificaciones básicas" comprende competencias de actuación esenciales para el mundo profesional y el del ocio que han creado las tecnologías de la información y la comunicación, y debe cumplir por tanto las condiciones mínimas que permiten a la persona su formación e inserción profesional.

Diagrama 1:
Elementos para un desarrollo integrado de competencias profesionales



Fuente: elaboración propia

Indudablemente, el mayor nivel exigido para una cualificación mínima constituye un problema en toda sociedad desarrollada. La permanente reducción de las actividades simples y repetitivas en el sector primario y secundario de la economía ha generado una transformación en la estructura de las profesiones y mayores requisitos mínimos de cualificación. Dentro de la creciente tendencia hacia la terciarización del empleo surge no sólo una demanda de servicios cognitivos de alta cualificación, sino también de actividades de servicios sencillas -por ejemplo en la restauración y el comercio- que no requieren una formación profesional específica profunda, pero sí desde luego evidentes cualificaciones mínimas de formación general (lectoescritura, matemáticas, conocimientos básicos de TIC, p.e. Word) y competencias sociales y comunicativas (orientación al cliente y a los servicios).

La formación inicial como “plataforma” para la formación permanente: “segunda oportunidad” para aprovechar al máximo el potencial de cualificaciones técnicas

La tendencia estable a una mayor participación en la formación continua, debida a la evolución estructural, es una evidencia empírica. En 1989, *Statistik Austria* calculó una cuota anual de asistencia a „cursos profesionales de formación continua” del 12 %. En 2002/03, casi una cuarta parte de los trabajadores participó en cursos o cursillos profesionales de carácter no formal; si se incluye además la denominada formación inicial o continua de tipo formal (que confiere títulos reconocidos oficialmente), la proporción se eleva al 32 por ciento (Statistik Austria, 2004, p. 325 y sig.).

Como muestra el Cuadro 4, entre las personas de hasta 35 años predominan los *razones de promoción* para justificar la participación en la formación continua, y en aquellas con más de 35 la actualización de conocimientos anticuados, esto es, la *formación funcional de adaptación* para mantener la empleabilidad en su profesión (Statistik Austria, 2004a, p. 284 y sig.). Entre los parados, la motivación más frecuente es el *cambio de profesión*. Así pues, se observan diversas formas de adaptación a la evolución del sistema del empleo. Únicamente la adaptación de reconversión o cambio profesional tiene lugar básicamente -al menos es lo que muestran las estadísticas- en el contexto de los intervalos de paro dentro de una biografía profesional.

La garantía de una oferta suficiente de cualificaciones técnicas no depende tanto como en otras décadas de la formación inicial o “reserva de formación”, lo que se debe a diversas circunstancias: una de las conocidas es el menor peso de las generaciones juveniles, la inmigración de personas que superan la edad de una formación inicial, sin olvidar la velocidad de evolución estructural y la profunda informatización que no puede responderse con un simple cursillo de ordenador, sino que requiere una permanente forma-

ción continua en TIC. Por ello no puede sorprender que cerca del 60 por ciento de los trabajadores considere que la formación continua o permanente es para su profesión "muy importante" (véase el Cuadro 3). Pero a esta opinión sólo en contados países acompaña una cuota elevada de formación continua anual. Las denominadas "segundas oportunidades" formativas o "formaciones tras la formación" (p.e. exámenes suplementarios, formación intensiva como trabajador cualificado, escuelas técnicas para adultos, cursos en universidades, etc.) aprovechan mejor el potencial o al menos impulsan la primera formación técnica en función de la demanda. Estas prolongaciones de la fase formativa más allá de los 20 años de edad acarrearán altos costes y no pueden recaer exclusivamente sobre las empresas o los trabajadores. Debido a los efectos externos económicos de la suficiente inversión en formación continua, es obligatoria la participación de los poderes públicos.

Considerando que apenas una cuarta parte de los trabajadores austríacos está empleada en grandes empresas que ofrezcan formación continua interna, es necesario que existan impulsos y actividades interempresariales, sectoriales o regionales de formación (p.e. alianzas por la cualificación). El eje central debe consistir en detectar la necesidad de formación continua y ofrecer modelos formativos adaptados al adulto para evitar el despilfarro de medios. Es imprescindible disponer de la correspondiente información y asesoramiento, así como de subvenciones públicas para ofrecer a trabajadores y pequeñas empresas posibilidades formativas allí donde sean necesarias. Una formación de adultos profesionalmente muy específica es cada vez más insuficiente: la presencia o conservación de cualificaciones generales y de una personalidad adulta resistente al estrés y a la carga de trabajo no puede simplemente presuponerse para toda la biografía profesional de una persona, sino que reclama intervenciones formativas, particularmente tomando en cuenta los mayores requisitos sociales y comunicativos del trabajo.

En las cualificaciones básicas, la frontera entre la formación profesional (FP) y la general se difumina. Mientras que en informática y tratamiento de datos parece esbozarse una mayor necesidad de competencias (tres cuartas partes de los asistentes a cursos en 2002/03 indican en el microcenso austríaco de junio de 2003 razones básicamente profesionales para su participación), en el caso de los cursos de lenguas extranjeras la frecuencia es menor: la proporción apenas llega a la mitad (Statistik Austria, 2004, p.115). También en la formación continua se refleja la gran importancia de las cualificaciones básicas. La personalidad y los temas educativos generales tienen gran relevancia, sobre todo cuanto más alto sea el nivel educativo formal alcanzado. Así pues, la transformación de la estructura educativa formal puede considerarse a largo plazo una palanca para incrementar la demanda educativa en la formación de adultos. Por otra parte, el envejecimiento demográfico hace necesario crear más estímulos motivadores y adaptar la oferta formativa al adulto, para evitar perder nivel educativo.

Cuadro 4. **Motivos elegidos de asistencia a cursos profesionales entre trabajadores en edad activa, %**

Trabajadores, por grupo de edades	Motivos para la formación continua**				
	Miles	Conocimientos anticuados	Más posibilidades de promoción	Cambio de puesto de trabajo	Cambio de profesión
25 – 29	102,8	15,8	35,1	1,6	3,0
30 – 34	136,9	22,4	26,7	2,3	2,8
35 – 39	153,2	24,0	21,5	1,2	2,5
40 – 44	147,2	27,8	17,3	1,7	2,3
45 – 49	105,9	37,0	13,8	1,5	1,2
50 – 54	75,2	37,8	8,8	0,5	0,6
55 – 59	34,7	32,9	5,0	0,4	0,5
60 – 64	5,8	24,6	-	-	-
Total	867,6	25,2	20,9	1,6	2,3
Parados	36,2	14,5	14,6	9,1	24,8
Labores domésticas	13,1	30,0	15,3	2,7	22,8
Población no activa, total	95,4	17,9	16,8	5,2	15,2

* Selección, posibilidad de respuesta múltiple
 Fuente: Statistik Austria, microcenso junio 2003

Si bien las deficientes competencias de lectura y matemáticas entre titulados de la escuela obligatoria -en la estela del debate sobre los resultados del informe PISA 2000- han provocado en Austria reacciones moderadamente preocupadas, la cuestión de las cualificaciones básicas entre adultos apenas puede responderse de manera empírica. Si conforme al informe PISA 2000, un promedio entre países de la OCDE del 18 % de los jóvenes (encuestados) de 15 a 16 años revela malas condiciones de lectura para la formación y la actividad profesional (OCDE, 2002, p.195), entre personas adultas dicha proporción no debe ser menor, considerando -argumento frecuente en la bibliografía de investigación- no tanto los déficit vinculados a la edad sino las pérdidas de cualificación condicionadas por el trabajo menos cualificado (hipótesis del "desuso") ⁽⁶⁾, lo que debiera conllevar una proporción bastante mayor de adultos de edad media o mayores con cualificaciones básicas deficientes. Desde luego, ello se convertirá en un problema sólo cuando en el puesto de trabajo surjan nuevas tareas que reclamen del trabajador cualificaciones básicas generales, y éste no sea ya capaz de aportarlas.

⁽⁶⁾ Véase en Koller / Plath, 2000, p. 118 y sig. un debate extenso sobre la denominada hipótesis del déficit de la edad, para la capacidad de rendimiento y la capacidad formativa, junto con otras teorías alternativas (los efectos del "desuso").

Prolongar la biografía profesional como objetivo: la motivación como variable básica

En todos los ámbitos -ya sean de naturaleza profesional o general-, la formación o educación de adultos está cobrando importancia y posibilidades. Los ciudadanos requieren hoy un mayor nivel de formación continua técnica y de competencias personales que hace una o dos décadas. En una sociedad y economía globalizadas, y debido a su rápida evolución, a su gran variedad y a las contradicciones existentes entre experiencias e información utilizada, es necesario impulsar y mantener las competencias personales para *estabilizar la personalidad*. Las grandes organizaciones del sector privado ya conocen este hecho y toman sus medidas. Pero no todos los ciudadanos poseen el mismo grado de acceso a la educación de adultos: las encuestas actuales sobre participación e interés por la educación de adultos muestran proporciones considerables de intereses formativos generales que no llegan a realizarse (encabezan la lista informática, idiomas y salud) (Schneeberger/Schlögl, 2004, p. 54).

La demanda y la participación en la educación/formación de adultos se modifica tanto cualitativa como cuantitativamente, ya que las motivaciones varían en función de la edad. La formación profesional inicial y el espíritu de oficio pierden su función identitaria en razón de la evolución y las rupturas en la biografía personal. Las funciones profesionales y los estilos de vida sufren un debilitamiento en sus correspondencias tradicionales fijas, y dejan paso a la variedad y flexibilidad de formas de vida. Las condiciones vitales se han modificado por las consecuencias y problemas que acarrea la modernización (revoluciones tecnológicas, crecimiento económico, democratización, internacionalización, secularización), y reclaman los correspondientes cambios de rumbo adaptativos. Puede hablarse de una "fragmentación de contextos vitales", que rebasa con mucho el mercado de trabajo y la esfera profesional y que trae asociada una cifra menor de ámbitos profesionales regulados por la tradición, las autoridades clásicas o las reglas y convenciones fijas. Las ciencias sociales ya han resaltado que uno de los aspectos centrales de la postmodernidad es la denominada "sectorialización de la vida social en una multiplicidad de grupos e individuos, con modelos de pensamiento y comportamiento contradictorios entre sí" (Christof/Gruber/Pichler/Thien, 2004).

Toda esta situación crea una necesidad de orientación, y no sólo dentro de la educación de adultos. También influyen las nuevas esperanzas vitales. La gestión del eje central de la vida y las formaciones autodirigidas cobran una importancia significativa dentro de los modelos sostenibles de una formación permanente (Knopf, 2000). Ya no basta con acumular una determinada educación de la personalidad en la fase juvenil. La demanda de formación continua en competencias personales y de comunicación muestra una necesidad que concierne a grupos profesionales

muy amplios, pero desde luego es aún bastante inaccesible precisamente para los que más la necesitan.

Last but not least, es necesario plantearse la cuestión de la prolongación biográfica de la actividad profesional. A fin de cuentas, no se trata tanto de un problema educativo aislado como de un objetivo social de carácter amplio. En el promedio UE-25 para 2003, tan sólo un 40 por ciento de las personas de 45 a 64 años ejercía una actividad profesional (Eurostat, 2004, p.5). En los países escandinavos, la proporción de activos en este grupo de edades es bastante mayor (p.e. Dinamarca 60 %, Noruega 67 %, Suecia 69 %). También la participación en la educación de adultos en general o en la FP para adultos es superior a la media en estos países (Anuario Eurostat 2004, p. 83). La motivación para asistir a una formación continua no constituye un hecho aislado, sino que suele vincularse a la esperanza de su aplicabilidad. Algunas personas pueden trabajar más tiempo, otras desearían hacerlo (la satisfacción profesional es muy alta en este subgrupo), y otras están obligadas a trabajar más tiempo. Una ojeada a la cuota de activos diferenciada por nivel educativo nos muestra que nos encontramos en el comienzo de un largo proceso de transformación en cuanto a la realización de una actividad profesional prolongada, en el que la educación/formación, junto a otros factores (salud, jornadas y tipos de trabajo flexibles, profesión, tipo de conocimiento técnico, posibilidades de jubilación anticipada, principio de antigüedad en la remuneración, etc.), desempeñará una función esencial. Desde una perspectiva educativa/formativa, no se trata de lograr una educación básica sólida para todos, sino más que nada de ofrecer una formación continua y oportuna de adaptación a la profesión, o en caso necesario una recualificación, que permitan cumplir los requisitos actuales de cualificación profesional aunque se hayan cumplido 50 años.

La terciarización de la formación profesional, una convergencia internacional a pesar de la diversidad de los sistemas

La terciarización de la preparación profesional es quizás la *tendencia convergente* más llamativa de todos los sistemas educativos a escala internacional. A pesar de diferentes estructuras y niveles educativos de partida, se aprecia en todos los países un incremento de la demografía juvenil con título educativo terciario en el período de 1991 hasta 2002 (véase Cuadro 5), con la salvedad de que el concepto de "educación terciaria" también presenta múltiples interpretaciones.

Esta tendencia puede observarse claramente también en las cifras actuales de titulados y principiantes. En algunos países, los porcentajes de principiantes en la enseñanza terciaria alcanzan del 70 al 80 por ciento de toda la franja juvenil correspondiente (véase el Cuadro 5). Eso significa

que la mayoría de los jóvenes intenta o logra prolongar su cualificación profesional inicial o ulterior más allá del nivel de secundaria superior. Si se acepta que las proporciones publicadas de principiantes en la educación terciaria son cuanto menos realistas, y si se calcula una cuota de éxitos de cerca del 70 por ciento, puede estimarse un incremento de las titulaciones del nivel terciario (2002, 42 % OCDE, 2004, p.77) encaminada hacia un 50 por ciento de cada promoción.

Los países con sistemas clásicos de formación dual, con aprendices *en la empresa* (Suiza, Alemania y Austria), arrojan para 2002 entre su población demográfica de 25 a 34 años proporciones de titulación terciaria entre un 15 y un 26 por ciento. Pero si se toman en cuenta los incrementos de 1991 hasta 2002 o las proporciones de principiantes en 2002, se aprecia también en ellos una clara tendencia a la terciarización de la FP.

La “formación tras la formación” o la formación complementaria constituyen en diversos contextos educativos una tendencia convergente

Cuadro 5. Indicadores internacionales comparativos sobre la terciarización de la transición de la escuela a la vida activa

Países OCDE (Selección)	Población de 25 a 34 años con titulación terciaria			Proporción de nuevos titulados en 2002	Proporción de principiantes en 2002
	Proporción % 1991	2001	Incremento relativo **		
Canadá	32	51	59	-	-
Corea	21	41	95	-	55
Nueva Zelanda	23	40	74	-	105
Australia	23	36	57	45	77
Estados Unidos	30	39	30	-	64
Suecia	27	39	44	37	81
Finlandia	33	39	18	49	71
Bélgica	27	38	41	-	66
España	16	37	131	47	69
Irlanda	20	36	80	48	58
Francia	20	36	80	43	59
Reino Unido	19	31	63	47	74
Dinamarca	19	31	63	-	62
Países Bajos	22	28	27	-	54
Suiza	21	26	24	37	49
Alemania	21	22	5	29	50
Austria	8	15	88	21*	37*
Portugal	9	15	67	-	-
Italia	7	12	71	24	51
Promedio de países	20	28	40	42	67

* Estimación propia, ya que no existen datos para el ámbito terciario B publicados por la OCDE

** Tomando 1991 como base

Fuente: OCDE, 2004

de la enseñanza profesional, en su sentido más amplio. A pesar de las diferencias entre sistemas, en conjunto se observan un fenómeno de prolongación y desplazamiento de la primera cualificación profesional y esfuerzos educativos de optimización profesional mucho más allá de la edad de 20 años (tendencialmente, hasta cerca de los 35, véase el Cuadro 5).

A pesar de la convergencia hacia la terciarización, las diferencias condicionadas por la variedad de sistemas educativos siguen siendo considerables, como demuestran las comparaciones que ilustran los Cuadros 5 y A-1. Mientras en algunos países europeos el alumno puede integrarse en la enseñanza alterna (empresa, escuela profesional o centros formativos) o en una escuela de FP ya con 15 o 16 años, esto sólo resulta posible en otros países a edades posteriores o incluso dentro ya de la educación de adultos (véase el Cuadro A-1). Una mirada a los porcentajes de principiantes en la enseñanza terciaria, que oscilan entre un 40 (Austria) y un 80 por ciento (Suecia) revela aproximadamente el calibre de las diferencias en cuanto a estructuras, modelos formativos y esperanzas. En algunos países, la FP integra incluso elementos de enseñanza superior, mientras que en otros (con fuertes porcentajes de formación académica terciaria) es la *Higher education* (enseñanza superior), como demuestran sus contenidos curriculares, quien presenta elementos formativos considerables que podrían calificarse de "profesionales".

Será cada vez más difícil delimitar la formación profesional al nivel de la secundaria superior. Los países con altas proporciones de principiantes en la enseñanza terciaria incluyen en este ámbito educativo formal objetivos de cualificación que otros países con cifras relativamente bajas de principiantes en el sector universitario (y con primeros estudios relativamente largos, por tradición) sitúan ya dentro del nivel secundario superior (ejemplos: ópticos, enfermeras, técnicos, formaciones administrativas, etc.). Esta creciente difuminación de los límites que acompaña al fenómeno de la terciarización depende también de la diversidad de las tradiciones formativas, y se manifiesta por ejemplo en el Comunicado conjunto de Maastricht de los ministros responsables de la FP, los agentes sociales y la Comisión Europea (14 de diciembre de 2004), que se define a su vez como prolongación de la Declaración de Copenhague (30 de noviembre de 2002): "por otra parte, la FP tiene lugar cada vez más en todos los niveles de enseñanza. Así pues, deben estimularse mediante estrategias e instrumentos innovadores, tanto a nivel nacional como europeo, la igualdad de trato y los vínculos entre la FP y las carreras generales, especialmente de enseñanza superior." (Comunicado de Maastricht, p.5).

Una "traducción" de los títulos específicos nacionales como "divisa europea para el mercado de trabajo" requiere por esto complejos "mecanismos de conversión", orientados en primer término a marcos de referencia, competencias, niveles de aplicación y sectores del sistema de empleo, y no tanto a los niveles educativos formales que posea la cualificación, pa-

ra generar confianza y aceptación más allá de las fronteras nacionales. Esta es una premisa imprescindible para implantar una mayor movilidad suprarregional en el sistema europeo conjunto de formación profesional y empleo, a fin de que en un futuro las cualificaciones fluyan allá donde sean necesarias y ofrezcan las correspondientes posibilidades de ingresos (Tessaring/Wannan, 2004, p. 5.).

He aquí una de las causas de la difícil y dura labor para crear bases a la transparencia de cualificaciones profesionales y al reconocimiento de titulaciones educativas en las diversas estructuras nacionales específicas de producción de cualificaciones medias. La definición de "FP" o "VET" (*Vocational education and training*) a escala europea e internacional se caracteriza -al igual que las estructuras correspondientes del sistema del empleo- por la fuerte diversificación. Pero limitar la movilidad a la *Higher education* o enseñanza superior sería contraproducente para alcanzar los objetivos de crecimiento y bienestar asumidos para Europa. ■

Bibliografía

- Bauer, Adelheit. Volkszählung 2001: Bildungsstruktur der Bevölkerung, in: *Statistische Nachrichten* 1/2004 (Statistik Austria, Ed.), Viena, 2004a, p. 10-17.
- Bauer, Adelheit. Berufliche und wirtschaftliche Struktur der Erwerbstätigen, in: *Statistische Nachrichten* 5/2004 (Statistik Austria, Ed.), Viena, 2004b, p. 382 - 390.
- Christof, Eveline; Gruber, Alexandra; Pichler, Barbara; Thien, Klaup. *Gesellschaftliche Lernherausforderungen und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung*, St. Pölten, junio 2004.
- Comisión Europea, Bruselas, 30.10.2000, SEK (2000) 1832: Documento de trabajo de los servicios de la Comisión: Memorándum sobre el aprendizaje permanente.
- Comisión Europea, Dirección General Educación y Cultura. *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional*, 14 de diciembre de 2004.
- Comunidades Europeas (2004). *Anuario Eurostat 2004. Guía estadística de Europa. Datos para los años 1992-2002*, Luxemburgo, 2004.
- Franco, Ana; Juhette, Sylvain. Arbeitskräfteerhebung - Wichtige Ergebnisse 2002 - EU/EFTA, in: *Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen*, 15, Eurostat, 2003, p. 1-7.
- Franco, Ana; Juhette, Sylvain. Europäische Arbeitskräfteerhebung – Hauptergebnisse für 2003, in: *Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen*, 14, Eurostat, 2004, p. 1-11.
- Florida, Richard. *The Rise of the Creative Class – And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, Cambridge MA, 2002.
- Hecker, Daniel E.. Occupational employment projections to 2010, in: *Monthly Labour Review*, noviembre 2001, Washington, D.C., p. 57-84.
- Koller, Barbara; Plath, Hans-Eberhard. Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, año 33 / 2000, Cuaderno 1, p. 112-125.
- Knopf, Detlef. Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. In: *Weiterbildung für Erwachsene mit geringen Qualifikationen und für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer*, Primer congreso del Foro de la educación, celebrado los días 14 y 15 de julio de 2000 en Berlín, Materiales del Foro de la educación 3, 2000, p. 536-549.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. *Statistisches Taschenbuch 2003*, Viena.
- Murnane, Richard J.; Levy, Frank. *Teaching The New Basic Skill*. Nueva York, The Free Press, 1996.

- OCDE. *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*, París, 1997.
- OCDE. *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*, París, 2001.
- OCDE. Reading für Change. Performance and Engagement across Countries. *Results from PISA 2000*, París, 2002.
- OCDE. *Bildung auf einen Blick 2004*, París, 2004.
- Ottens, Morag. Statistiken zur Informationsgesellschaft in Europa, Eurostat, *Statistik kurz gefasst* Thema 4, 38/2003, p. 1-6.
- Schneeberger, Arthur. Bildung für die wissensbasierte Berufswelt. In: Anton A. Bucher, Karin Lauerer, Elisabeth Walcher (ed.): *... wessen der Mensch bedarf. Bildungsziele im Wettstreit*, Viena, 2003, p. 133-149.
- Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd; Petanovitsch, Alexander. Eingangqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen. In: *ibw-Bildung & Wirtschaft* Nr. 27, Viena, 2004.
- Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander. Beschäftigung technisch-naturwissenschaftlich Hochqualifizierter: Bildungsstruktur und Zukunftsperspektiven. In: Maria Hofstätter, René Sturm (Ed.): *Qualifikationsbedarf der Zukunft II* (AMS report 40), Viena, 2004, p. 31-46.
- Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter. *Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning*, 2004.
- Statistik Austria. *Hauptergebnisse der VZ2001* [Resultados del censo 2001] – Educación, Viena, noviembre 2003.
- Statistik Austria. *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus* [Resultados del microcenso], junio 2003, Viena, 2004a.
- Statistik Austria. *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2005* [Anuario estadístico de Austria 2005], Viena, 2004b.
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *Síntesis Cedefop del Estudio de Maastricht: La formación profesional, una clave para el futuro. Lisboa-Copenhague-Maastricht: movilizar hacia los objetivos 2010*; Luxemburgo, 2004.
- Ulrich, Joachim Gerd (2000). Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, año 29, cuaderno 3/2000, Bonn, p. 23-29.
- Wirtschaftskammer Österreich [Cámara de Comercio de Austria]. *Statistisches Jahrbuch 2004* [Anuario estadístico 2004], Viena, 2004.

Cuadro A-1:

Años de escuela obligatoria y estructura de las vías educativas en la secundaria II, comparación entre países europeos, 2002

País	Escolaridad obligatoria hasta (edad)	Tipo de vía educativa (proporción en %)			
		Vías generales	Preparación profesional	Formación profesional (FP)	Formación dual (escuela/ empresa) dentro de la FP
Suiza	15	35	-	65	59
Dinamarca	16	47	-	53	53
Alemania	18	37	-	63	51
República Eslovaca	16	24	-	76	41
República Checa	15	20	-	80	38
Austria	15	21	7	72	36
Países Bajos	18	31	-	69	24
Hungría	16	50	37	13	13
Francia,	16	44	-	56	12
Finlandia	16	43	-	57	11
Bélgica	18	30	-	70	3
Reino Unido	16	28	-	72	-
Noruega	16	42	-	58	-
Suecia	16	50	-	50	-
Grecia	15	60	-	40	-
Italia	15	35	38	27	-
Irlanda	15	73	27	-	-

Fuente: OCDE

Comprender la formación electrónica: ¿una oportunidad para Europa?

Gabi Reinmann

Profesora de Pedagogía de medios en la Facultad de Filosofía y Ciencias sociales de la universidad de Augsburg.

Palabras clave

New learning technologies, learning potential of new technologies, learner-oriented approach, education, design of virtual learning environments, quality of learning

RESUMEN

El artículo comienza analizando los nuevos medios, el potencial técnico que aportan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y las razones de su gran influencia sobre el debate en torno a la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, demuestra que un enfoque tecnológico de la formación electrónica no sólo comporta límites, sino también riesgos. Parece por ello necesario impulsar un enfoque didáctico de la formación electrónica. Afirma -tesis del texto- que primero es necesario comprender el proceso formativo en sí, para poder impulsar la formación electrónica. Como revela un modelo de marco heurístico, las decisiones técnicas se sitúan al término de una cadena de decisiones que es o debiera ser de naturaleza pedagógico-didáctica. Se reseñan en breve las oportunidades que la formación electrónica -presuponiendo su enfoque pedagógico- ofrece para la formación europea: la formación electrónica abre en Europa nuevas posibilidades de diversos tipos y métodos de aprendizaje; con todo, también habrá grandes obstáculos si continúa priorizándose un enfoque tecnológico.

Introducción

La formación electrónica o *e-learning* es un concepto centrípeto o supraconcepto que designa el extenso campo de la educación con y por medio de nuevas tecnologías. Si se asume esta definición, aceptamos que la formación electrónica ha pasado ya por una evolución veloz y contradictoria: mientras que algunos ensalzan las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y anuncian la llegada de un nuevo mundo educativo digital, otros denuncian vías equivocadas, con promesas ilusorias o incluso falsas. Quizás la mejor forma de comprender esta cambiante y contradictoria historia de la formación electrónica sea utilizar una *analogía*:

El deseo de movilidad del ser humano, de un desplazamiento barato, rápido y seguro del punto A al B más el retorno, este deseo ha sido y sigue siendo el motor que impulsa la historia de la *movilidad* general y del *automovilismo* en particular.

A finales del siglo XIX, los primeros vehículos a motor conseguían hacer realidad el sueño de viajar para algunas personas, bajo estrictas condiciones. Hoy en día, transcurrido todo un siglo, millones de personas disponemos de vehículos con potentes motores y microelectrónica inteligente. Cuando Henry Ford lanzó su idea del "automóvil para todos", ésta movió a risa, pero la red viaria que comenzó a construirse a continuación transformó el sarcasmo en asombro: paralelamente al incremento en las cifras y la velocidad de los vehículos, las carreteras ganaban en anchura y carriles, la red crecía y el número de gasolineras también. Quien viaja hoy en coche requiere una formación específica, no sólo para acelerar, frenar y girar, sino también para manejar los aparatos electrónicos del automóvil, atravesar puntos de fuerte circulación y salir indemne de situaciones de riesgo complejas. Al contrario que en los comienzos del automóvil, las escuelas de conducción son hoy una parte insustituible del sistema "automovilista". El perfeccionamiento técnico del automóvil, la construcción de infraestructuras y la obtención individual de competencias estuvieron y están -como puede deducirse- muy vinculadas entre sí desde los primeros días del automovilismo. El motor que impulsaba todo era el sueño de viajar, y continúa siéndolo.

El motor que impulsa la historia de la formación con nuevos medios en general y la formación electrónica en particular son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC): las ventajas de la técnica también han llegado a los centros educativos, obligando a actualizar la didáctica y el aprendizaje, sin que existieran no obstante -a menudo, siguen sin existir- definiciones concretas de lo que significa "actualizar" y del objetivo exacto de estas nuevas tecnologías. No es tanto el sueño de "aprender y formarse" con sus correspondientes modelos didáctico-pedagógicos lo que condiciona el desarrollo de la formación electrónica, sobre todo en la práctica, sino más bien la simple disponibilidad de Internet y de potentes soportes de memoria.

Pero, ¿no es esto algo así como construir carreteras sin automóviles, y sin conductores ansiosos? Las ofertas de formación electrónica continúan hoy adaptándose en muchos casos a los sistemas elegidos de gestión formativa (Baumgartner *et al.*, 2002); la preparación didáctico-mediática de contenidos tiene que adecuarse a la memoria del soporte y a los anchos de banda: imaginémos que la evolución del automóvil hubiera dependido de anchos de carreteras firmes y tamaños de estacionamiento definidos arbitrariamente. Los docentes y los alumnos suelen introducirse por lo general sin preparación y con un apoyo deficiente en las autopistas de la información, por las que circulan desde carruajes antiguos motorizados hasta todoterrenos y descapotables.

Conclusión: no es necesario ser un amante del automóvil o un viajero habitual para aceptar que en cuanto a su evolución *estructural* y al *motor impulsor*, la formación electrónica hubiera podido aprender de la historia del automovilismo, ya que el desarrollo de modelos didácticos y de ofertas correspondientes de formación electrónica, el progreso técnico en el

sector de la información y la comunicación y la obtención individual de competencias por alumnos y docentes no siempre se encuentran coordinados entre sí; podría hablarse más bien de un desarrollo *fragmentado*. El motor impulsor han sido y siguen siendo en este caso las nuevas tecnologías. El objetivo del análisis que sigue es averiguar si este predominio de la técnica en la educación constituye o no un avance real.

Las nuevas tecnologías y su potencial para la formación

Como su propio nombre indica y sin lugar a dudas, las nuevas TIC nos ofrecen mayores posibilidades de información y comunicación. Ambos factores, la información y la comunicación, son dos pilares básicos del aprendizaje, y desempeñan una función esencial en *cualquier* contexto formativo: escuelas, universidad, formación continua o formación profesional (véase también Back *et al.*, 1998).

Distribución, representación y exploración

- Con ayuda de Internet y las intranets, hoy nos es posible ofrecer y difundir informaciones sencilla y velozmente, en cualquier lugar y en todo momento; denominaré a esto *función distributiva de las nuevas tecnologías*.
- Instrumentos multimedia del tipo más diverso abren múltiples vías para presentar informaciones con diversos sistemas simbólicos, combinar texto, imágenes y animaciones, e integrar elementos audiovisuales en sistemas de hipermédios, lo que designaré con el nombre de *función de representación de las nuevas tecnologías*.
- Los juegos de planificación, las simulaciones y los micromundos son ejemplos de herramientas técnicas que no sólo exponen mejor la información sino que permiten manejar ésta, a lo que llamaré la *función exploratoria de las nuevas tecnologías*.

Como vemos, las TIC permiten la distribución, la representación y la exploración de informaciones; numerosos *ejemplos* demuestran que las nuevas tecnologías cumplen satisfactoriamente estas tres funciones:

- El alumno que busca en Internet textos y resultados de investigación para hacer sus deberes escolares aprende gracias a la distribución electrónica de informaciones. El docente universitario que ofrece sus propias publicaciones en la Red también aprovecha esta *función distributiva* de los nuevos medios, entre otras cosas para facilitar la formación de otras personas.
- El trabajador que aprende en un cursillo por ordenador el modo de funcionamiento de una nueva máquina usa una información de tipo multimedia que amplía su nivel de conocimientos. También el maestro que utiliza para sus clases un programa formativo con videos recurre a la

función de representación de los nuevos medios para hacer más didáctica su labor de enseñante.

- Cuando los directivos practican -a cámara rápida- la gestión de una empresa con un juego de planificación, llevan a cabo un aprendizaje activo, casi interactuante, posibilitado por la manipulación de procesos y el comentario inmediato de las consecuencias. Los laboratorios virtuales en las universidades evitan realizar experimentos de riesgo realmente; eso también es factible únicamente gracias a la *función exploratoria* de los nuevos medios.

Comunicación y colaboración

En los últimos ejemplos mencionados, al aprendizaje por información se añade el aprendizaje por interacción. La interactividad con un objeto (véase Schulmeister, 2004) es no obstante sólo *una* cara de las posibilidades de interacción: la interacción con otros alumnos, docentes o expertos abre numerosas posibilidades de comunicación digital.

- Internet y otras redes no sólo sirven para distribuir información; también forman la base para distintos tipos de interacción, sincrónica o asincrónica, entre seres humanos: correos electrónicos, foros, chats, videoconferencias...; podemos llamarla *función de comunicación de las nuevas tecnologías*.
- Las herramientas utilizadas en el ámbito del *Computer Supported Cooperative Work* -abreviado como CSCW- van incluso un paso más allá: no sólo posibilitan la comunicación entre personas situadas en lugares distintos, sino que apoyan además la colaboración mutua para resolver en común una tarea o un problema real; daré a esto el nombre de *función cooperativa de las nuevas tecnologías*.

Comunicación y colaboración; también aquí algunos *ejemplos* nos mostrarán que las nuevas tecnologías son capaces de asumir ambos objetivos por muchas vías distintas:

- Los proyectos que usan el correo electrónico en la enseñanza escolar de idiomas, por ejemplo, aprovechan la *función comunicativa* de los nuevos medios, al igual que hacen los *Newsgroups* en Internet. El primer caso remite a las capacidades formativas de los centros escolares, y el segundo a nuevas posibilidades formativas en el ámbito informal.
- La colaboración entre grupos dispersos se observa en algunos casos de formación continua -por lo menos de altos directivos- y entre la docencia universitaria; gracias a la *función cooperativa* de las nuevas tecnologías, cada vez es más posible y frecuente que surjan entornos complejos de formación, por lo menos allí donde no predomina una lógica estricta de costes y beneficios, ya que la colaboración con los nuevos medios es muy eficaz, pero también consume abundantes recursos, tanto para el alumno como para el docente.

Ancho de banda del aprendizaje y la docencia con los nuevos medios

En la práctica del aprendizaje y la enseñanza, nos encontramos frecuentemente con diversas combinaciones de todas estas funciones de los nuevos medios; su desglose tiene simplemente un objetivo analítico: así, las formaciones complejas por ordenador o Internet (*Computer o Web Based Training*) combinan multimedia con interactividad, recurriendo con ello a las funciones de representación y explorativa simultáneamente. Los entornos formativos centrados en la comunicación y la colaboración suelen ofrecer informaciones en la misma plataforma formativa utilizada para la realización de tareas: en este caso se utilizan las funciones de comunicación, colaboración y distributiva. Las simulaciones pueden también realizarse cooperativamente en grupos dispersos, lo que une selectivamente las funciones de colaboración y explorativa. La lista de ejemplos podría prolongarse. A ello se añade la frecuente combinación del aprendizaje virtual con una formación presencial en entornos de formación mixta o *Blended Learning* (Reinmann-Rothmeier, 2003).

Conclusión: considerando las numerosas definiciones de formación electrónica, no está claro a qué funciones específicas de las nuevas tecnologías nos referimos en concreto. Es fácil imaginarse la imprecisión de la mayoría de las definiciones, y la gran variedad de posibles tipos formativos que se reúnen bajo el rubro "formación electrónica". De aquí se deduce por una parte que es necesario especificar de lo que se habla -algo trivial, pero nada evidente-. Por otro lado, es necesario admitir que el ancho de banda del aprendizaje y la enseñanza es muy amplio con los nuevos medios, siempre que docentes y diseñadores formativos aporten su competencia didáctica y su imaginación didáctica (Schulmeister, 2001) para aprovechar todas las posibilidades. Y este será el lema de la siguiente sección: intentar una visión pedagógica de la formación electrónica, algo más que necesario si tenemos en cuenta las numerosas trampas que tiende la visión tecnológica de la misma.

Límites y riesgos de la visión tecnológica

Durante el decenio de 1990, fue difundiéndose la creencia de que las nuevas tecnologías permitían ahorrar tiempo y dinero en una formación, incrementar su eficacia y hacerla mucho más placentera que la formación tradicional. Casi todas estas alabanzas han demostrado ser -cuanto menos- exageradas.

- Son bastantes los alumnos, por ejemplo, que caen en la *trampa de la rapidez*: la esperanza de aprender por ejemplo un idioma extranjero más rápidamente mediante una formación por ordenador no suele ser casi nunca realista, ya que un proceso de aprendizaje no puede acelerarse a voluntad. Aprender requiere su tiempo, sea con nuevos medios o sin ellos (véase Siebert, 2001).

- La economía, por su parte, ha caído plenamente en la *trampa de los costes*: la esperanza de que los nuevos medios permitan no sólo ahorrar tiempo sino también dinero en la formación continua ha quedado muy defraudada. Numerosas empresas han reducido sus eufóricos planes iniciales de formación electrónica a simples cursillos electrónicos masivos de conocimientos y competencias sencillos. El auge de las plataformas formativas ha dado paso a la normalidad, y los asistentes a las numerosas ferias y congresos en este ámbito se han vuelto más críticos (p.e. Riekhof y Schüle, 2002).
- Incluso algún científico ha llegado a caer en la *trampa de la eficacia*, en lo relativo a la formación con nuevos medios: mediada ya la década de 1990, se acumulan estudios que discuten a la formación multimedia o vía Internet toda ventaja *básica* (p.e. Astleitner, 2003). Sin embargo, incluso hoy continúan financiándose proyectos mediáticos con criterios poco transparentes, y a menudo sin conocimientos precisos sobre el momento, el lugar y la forma en que los nuevos medios puedan lograr realmente mejorar y hacer sostenible la formación (Multimedia Kontor Hamburg y MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, 2004).
- Por último, queda por mencionar la *trampa de la diversión*: la irrupción victoriosa del ordenador hizo largo tiempo albergar la esperanza de acabar de una vez con todas con el esfuerzo de aprender. Pero el supuesto de que aprender siempre puede resultar placentero es equivocado: desde muchas perspectivas, se trata de un trabajo que requiere concentración y esfuerzo. Que un esfuerzo también puede producir satisfacción, y que el aprendizaje virtual reclama una conexión directa con las emociones del alumno, es algo que pertenece ya a otra historia (p.e. Reinmann/Rothmeier, 2004). Pero el hecho es que la formación en entornos virtuales no es lo mismo que ir al cine o que visitar un parque temático.

Estas y otras trampas son resultados de una visión tecnológica, podríamos decir incluso *tecnocrática*, de la formación electrónica: lo que aquí se echa de menos es un ideal de futuro para la enseñanza y el aprendizaje. Aún cuando no faltan numerosos modelos didácticos buenos para aprovechar el potencial técnico de los nuevos medios (véase p.e. Niegemann *et al.*, 2004), estos apenas se reflejan en la práctica, o en las ideas de los responsables. Es más frecuente que sean sobre todo las posibilidades técnicas quienes definan el marco formativo según el cual un aprendizaje debe ser más rápido, eficaz, barato y divertido. Para continuar con nuestra analogía inicial: anchas autopistas, carreteras y gasolineras en todos los rincones del planeta invitan a viajar, aunque sean pocas las personas deseosas de hacerlo, escasos los vehículos disponibles ...por no hablar de las capacidades de conducción de los viajeros.

Por supuesto, en el sector de la formación con nuevos medios no sólo hay *tecnócratas* que sitúen a la técnica en un pedestal y piensen que la pedagogía debe adaptarse a ella. Pero nuevos estudios (p.e. Aviram y Talmi, 2004) demuestran que los tecnócratas de este tipo continúan siendo un grupo fuerte, sobre todo en los ámbitos clave de la política, la econo-

mía y las grandes organizaciones. Esto debiera motivar a la reflexión. Incluso cuando pedagogos o psicólogos participan en grandes proyectos de formación mediática, el eje de partida para estos proyectos suele ser la técnica, a la que continúa buscándose una aplicación pedagógica.

Pero ¿no sería mucho más fructífero para la enseñanza y el aprendizaje asumir como eje central básicos objetivos *pedagógicos*, y buscar o promover a continuación aquellas tecnologías útiles para realizar dichos objetivos pedagógicos? También aquí, a mi juicio, se echa en falta un auténtico “motor impulsor”, una idea concreta sobre objetivos educativos y de aprendizaje en nuestra sociedad actual, en torno a los cuales pudiera orientarse el desarrollo de modelos de formación electrónica y de las infraestructuras y herramientas técnicas correspondientes. Ante este trasfondo, queremos proponer un enfoque *didáctico* de la formación electrónica, que detallaremos a continuación.

Un enfoque didáctico del aprendizaje

Las diversas calidades del aprendizaje

Pensar y actuar didácticamente significa antes de nada examinar más de cerca las diversas calidades y múltiples facetas del aprendizaje. Todos sabemos por propia experiencia que aprender puede tener varios significados: la forma de aprender y la calidad resultante dependen de *donde* se aprenda (p.e. en la escuela, en la profesión, en el tiempo libre), de *con quién se aprenda* (p.e. individualmente, con otros o a través de un docente), de *los sentimientos* asociados al hecho de aprender (p.e. gana, des-gana, molestia, curiosidad), del *grado de libertad* para aprender (p.e. formación dirigida o autodirigida) y de otros muchos factores. Otro elemento de gran importancia es *lo que se aprende*, por lo cual no entendemos contenidos como inglés, alemán o matemáticas, sino la *calidad* del *conocimiento* ambicionado como resultado del aprendizaje (véase Baumgartner y Payr, 1999). La cuestión del qué tiene siempre que ver con el “para qué”. Así, una formación/un aprendizaje puede significar que una persona obtenga conocimientos o competencias sencillas, añada nueva información a conocimientos preexistentes para ampliar el horizonte de su comprensión, o bien produzca por sí misma conocimientos, reúna experiencias y participe en una actuación colectiva.

Se trata de diversos grados de calidad o intensidad del aprendizaje: *obtención de conocimientos, comprensión y asimilación* (Siebert, 2001), sin que un grado pueda calificarse básicamente de superior al otro. Estos tres grados del aprendizaje son simplemente diversos, de distinta funcionalidad en diferentes situaciones, están descritos y explicados distintamente por diversos enfoques didáctico-pedagógicos, y pueden fomentarse con mejor o peor resultado a través de diversos métodos o medios. La im-

portancia de este desglose del aprendizaje puede revelarse con nuestra propia experiencia: el arte de aprender mecanografía, o de memorizar vocablos de un idioma extranjero, constituye una *obtención* de conocimientos o competencias. Esa obtención se diferencia enormemente de un estudio autodidacta en la universidad, o de la asistencia a un seminario para directivos, ambos orientados a la *comprensión*. Y esto a su vez apenas puede compararse con los difíciles procesos de integración en una categoría profesional o de incorporar competencias de actuación para nuevas funciones vitales, que pueden caracterizarse de *asimilación*.

Todo esto puede sin duda recibir en conjunto el nombre de aprendizaje o formación, pero carecería de sentido intentar describir y explicar los procesos que comporta por medio de *una sola* teoría; y el apoyo necesario tampoco puede resumirse en *un único* modelo didáctico-pedagógico. Sería absurdo intentar responder a todos los casos con el mismo catálogo de medios. Aprender es algo polifacético: incluso para los aprendizajes con nuevas tecnologías. Por ello, deben suscitar gran escepticismo todas las fantásticas promesas de resolver de una vez muchos problemas educativos y de aprendizaje utilizando *un solo* modelo, *una sola* plataforma, o incluso *una sola* herramienta mágica.

Dimensiones psíquicas del aprendizaje

El hecho de que podamos y debamos diferenciar entre distintos grados de calidad del aprendizaje es sólo una cara de la moneda. La otra consiste naturalmente en la existencia de elementos comunes a los diversos tipos formativos, que corresponden a las *dimensiones psíquicas del aprendizaje* y convierten a éste en un fenómeno polifacético, lo que a menudo se olvida de manera irresponsable (p.e. Wild *et al.*, 2001).

- En primer lugar, el aprendizaje constituye siempre un proceso activo; ya escuchar simplemente no es pasivo. Cuando aprendemos, se trata siempre de percibir, captar, elaborar, mantener, recordar y valorar algo; aprender es un acto *cognitivo*.
- Sin un impulso y una disposición a aprender, el ser humano no desarrolla conocimientos ni comprensión, y desde luego ninguna competencia de actuación; el que aprende realmente está también *motivado* para hacerlo.
- La gana o la desgana, la rabia o la alegría, la curiosidad o la molestia son compañeros de viaje -a veces deseados, a veces indeseados- del aprendizaje; aprender va siempre acompañado de *sentimientos*.
- Por último, aprender está vinculado de múltiples maneras a aspectos *sociales* y socioculturales, incluso cuando no se realiza en grupo sino individualmente.

La cognición, la motivación, la emoción y la interacción social son las dimensiones más importantes del aprendizaje, que intervienen todas -aunque con distintas intensidades- en la obtención, la comprensión y la

asimilación de conocimientos. Las reducciones unilaterales efectuadas sobre todo *por el lado cognitivo* del aprendizaje contribuyen en muchos casos a que no se cumplan las expectativas asociadas a nuevos modelos didácticos-pedagógicos o a los nuevos medios utilizados en el ámbito educativo.

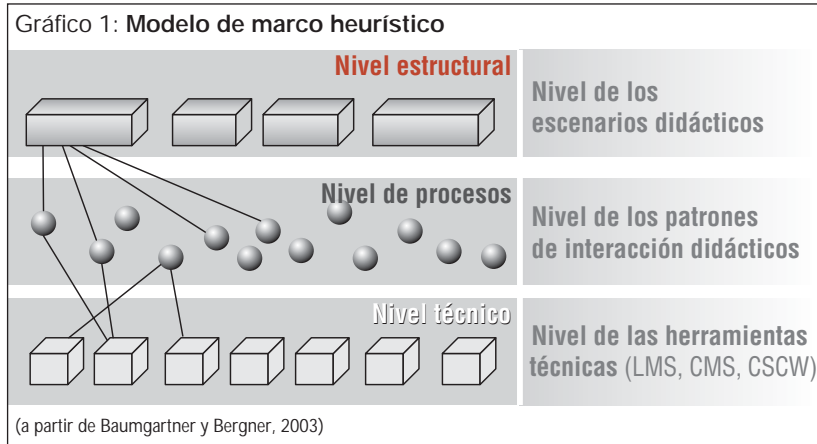
Mi *conclusión* al respecto: quien desee diseñar entornos de formación electrónica y promover la educación virtual debe *entender el proceso de la formación* e interesarse por el aprendizaje y el alumno. Algo que apenas encuentra eco en la práctica educativa actual: con toda evidencia, numerosos entornos formativos virtuales están apadrinados por el paradigma tecnocrático. Intentaré mostrar en lo que sigue que ello no tiene sentido ni es en absoluto necesario, utilizando un *modelo de marco heurístico* para el diseño de entornos de formación electrónica.

Modelo de marco heurístico para diseñar entornos formativos virtuales

El modelo diferencia tres niveles de abstracción para entornos de formación electrónica (Baumgartner y Bergner, 2003): "escenarios" didácticos, patrones de interacción didácticos y herramientas técnicas (véase Gráfico 1):

- En el nivel superior se encuentran los *escenarios didácticos*. Entendemos por ellos sistemas completos de métodos, que configuran en su conjunto un entorno formativo o una estructura de aprendizaje coherentes. Por este motivo, puede hablarse también de *nivel estructural*. La aplicación práctica de un escenario didáctico no está prefijada. En este nivel es intrascendente si el escenario didáctico se realiza a través de una enseñanza presencial o de entornos virtuales.
- En el nivel intermedio aparecen las distintas actividades de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Baumgartner y Bergner se refieren a él como *patrones de interacción didácticos*. Se trata de procesos concretos de aprendizaje e intercambio, como p.e. secuencias de preguntas/respuestas, tareas e instrucciones y las acciones consiguientes, formación de grupos, etc. Este plano puede recibir también el nombre de *nivel de procesos*. Aquí ya resulta distinto si el aprendizaje se realiza cara a cara o a través de un proceso virtual; pero los detalles técnicos carecen en gran parte de interés.
- Sólo el nivel inferior de instrumentos técnicos se ocupa de *productos específicos de programación*, como plataformas formativas, sistemas de gestión de contenidos, herramientas CSCW (¹), etc. Este plano se denomina *nivel técnico*. El modelo sólo permite juzgar si el uso de determinados medios técnicos es lógico, positivo o contraproducente, si se conocen los procesos realizados o pretendidos con ellos y el escenario didáctico en el que se encuentran.

(¹) CSCW : *Computer Supported Cooperative Work* o actividad cooperativa por ordenador



Para diseñar y llevar a la práctica entornos de formación electrónica, es necesario disponer de competencias en estos tres niveles: primeramente hay que ser capaz de crear escenarios didácticos. Para ello no existen reglas de aplicación mecánica, sino como máximo posibilidades heurísticas (p.e. Niegemann *et al.*, 2004); además de conocimientos técnicos, es necesario tener experiencia. Quien no sólo diseñe entornos formativos sino que trabaje en estos como docente, debe ser además competente en el nivel de procesos y capaz de apoyar flexiblemente los procesos formativos individuales y sociales que tienen lugar en el ámbito virtual (teletutorías, teleorientación, etc.). Junto a conocimientos básicos de pedagogía y psicología, es importante para ello la práctica correspondiente y aprender de ésta.

En el nivel técnico de los *productos de programación* aparece la justa esperanza de poder utilizar a largo plazo clasificaciones practicables que nos ayuden a decidir cuáles son los productos o funciones idóneos para determinados procesos didácticos-pedagógicos, y cuáles no lo son. El campo ya está explorado en parte (p.e. Schulmeister, 2003; Baumgartner; Häfele; Maier-Häfele, 2004). A largo plazo al menos, podemos esperar algo así como una tecnología similar a la que proponen los representantes de la *Educational/Instructional Technology*.

Conclusión: a la hora de diseñar entornos formativos, son los objetivos del aprendizaje y la educación quienes deben marcar la pauta. Así como "el sueño de viajar" ha hecho triunfar al desarrollo del automovilismo, sólo los *impulsos pedagógicos* genuinos podrán contribuir a que la formación electrónica preste un auténtico valor añadido a las situaciones didáctico-pedagógicas. Junto a estos objetivos -o visiones- y a una comprensión básica del fenómeno formativo, necesitamos *docentes* que creen escenarios didácticos con pleno conocimiento y la necesaria experiencia e imaginación, seleccionen las correspondientes herramientas técnicas idóneas (o las soliciten) y acompañen profesionalmente los procesos respectivos de formación electrónica. Pero todo esto requiere *competencias* que no pueden obtenerse de manera casual ni rápidamente, como ya suce-

de para la conducción de vehículos de alta tecnología en nuestras carreteras atestadas. Esta conclusión sobre las consecuencias para los docentes en la formación inicial o continua nos conduce al último punto del análisis: la cuestión de las oportunidades y desafíos que la formación electrónica, en su enorme diversidad, comporta para la nueva Europa.

La formación electrónica en Europa: ¿oportunidades para la formación permanente?

Como ya se ha indicado al comienzo, la formación electrónica es simplemente un concepto amplio que abarca todo un grupo intrincado y múltiple de métodos formativos que utilizan las nuevas TIC. Es decir, bajo "formación electrónica" pueden entenderse muchas cosas: informarse vía Internet, aprender mediante un curso multimedia, comprobar activamente nuevos contenidos y/o formarse a través de la comunicación y colaboración en un entorno virtual.

Formación permanente por medio de un aprendizaje informal e institucionalizado

Si se examina con atención el variado ramillete de tipos formativos, aparecen también nuevas posibilidades de *aprendizaje informal* (p.e. Dohmen, 2001): en particular, las funciones distributiva y comunicativa de los nuevos medios nos permiten sin recurrir a centros formativos obtener conocimientos, ampliar nuestro horizonte cognitivo y descubrir diversas perspectivas. Por el contrario, otras funciones de las nuevas tecnologías, como las de representación, exploración y colaboración, requieren casi siempre la presencia de diseñadores profesionales de medios, para aplicarse correctamente en un entorno formativo o crear con ella entornos concretos. Estas funciones son pues de valor potencial sobre todo para el *aprendizaje institucionalizado*.

Para la formación electrónica en Europa, existe una insólita unanimidad: se acepta la oportunidad que significan los nuevos medios para el aprendizaje, tanto informal como institucionalizado. También hay unanimidad sobre los *motivos* para promoverla: la educación, el aprendizaje y la obtención de competencias no sólo son deseables por motivos humanistas; también cobran una creciente importancia económica y política. En este contexto, puede hablarse de una "liberación" de lo pedagógico (p.e. Arnold, 1996), lo que significa simplemente que junto a la formación institucional en escuelas, universidades, formación continua o formación profesional, no puede ya ignorarse, obviarse ni despreciarse el aprendizaje informal. Y los nuevos medios contribuyen con nuevos impulsos a este debate.

El *aprendizaje informal* puede tener lugar a escala regional/local, en

la empresa o promoverse con condiciones marco adecuadas, pero también puede obstaculizarse radicalmente con señales equivocadas. El aprendizaje informal puede combinarse perfectamente con la formación institucionalizada, en lo que los nuevos medios podrían desempeñar un valioso papel de puente; escribo a posta "podrían", porque aquí es necesario un genuino enfoque *pedagógico* como el antes descrito.

La UE quiere invertir 44 millones de euros en un nuevo programa de formación electrónica entre 2004 y 2006 a fin de crear asociaciones escolares vía Internet, desarrollar "campus virtuales" y fomentar la alfabetización digital. Con su portal *elearningeuropa*, la UE desea ofrecer a todo interesado, en sus propias palabras, una herramienta que permita modernizar y perfeccionar la educación en Europa. Son señales importantes, encaminadas hacia la formación y obtención permanente de competencias, superando a las instituciones educativas clásicas. Pero de poco servirá todo ello si la economía y las instituciones educativas no desarrollan una comprensión *profunda* del complejo fenómeno que constituye el aprendizaje, si no asumen un interés *auténtico* para fomentar éste y si el genuino enfoque *pedagógico* sigue constituyendo más la excepción que la regla.

- Existen *empresas*, que ensalzan sin lugar a dudas el conocimiento -y con él la formación- como el recurso más valioso del futuro. Pero a la vez, niegan tiempo y espacio para realizar procesos formativos durante el trabajo, o difaman a los periodos de reflexión como ineficaces. Estas contradicciones *no contribuyen* a la adquisición permanente de competencias; y esto no lo cambian ni las Intranets de alta técnica ni las formaciones por ordenador. Aquí lo que falta es una idea de la formación y el aprendizaje en contextos económicos; falta el respeto necesario ante el aprendizaje y el potencial del ser humano.
- También hay *universidades* que además de sus infraestructuras técnicas fomentan por numerosos proyectos piloto, que a continuación transforman con grandes inversiones en programas de formación electrónica de alto rendimiento, pero individuales y aislados. Pero estas instituciones también hacen un flaco favor a la idea de la formación libre y sin fronteras si sus ofertas -como sucede a menudo- se clausuran al acabarse la información, si sus contenidos y materiales dejan de estar disponibles para el alumno al término de sus estudios, y si la experiencia técnica con la formación electrónica se reserva a unos pocos iniciados. Aquí se echa a faltar también una idea sólida de futuro sobre educación/aprendizaje, y valentía para innovar y superar las anquilosadas estructuras y procesos universitarios, lo que revela a fin de cuentas una insuficiente valoración de las posibilidades que encierra el aprendizaje humano.
- En muchas *escuelas*, la imagen es parecida: el compromiso económico para mejorar el equipamiento técnico escolar suele degenerar con frecuencia en medidas individuales de espíritu publicitario; la formación inicial y continua del docente sigue hoy sin permitir a éste responder a los requisitos que plantean la didáctica y la técnica de los medios. Las nuevas tecnologías no traen consigo ningún nuevo método de enseñan-

za. Mientras las escuelas no reflexionan seriamente sobre lo que buscan o rechazan en la educación, mientras no efectúen reformas radicales en las estructuras y procesos de sus clases, claustros y direcciones, el deseo de que la formación electrónica modifique sosteniblemente el proceso de aprendizaje seguirá siendo nada más que un deseo piadoso.

Conclusión

Es innegable que las nuevas *tecnologías* ofrecen un potencial para el aprendizaje: como sus funciones más importantes, se ha mencionado que los nuevos medios facilitan el acceso a la información, que representan la información con múltiples códigos e incluso la hacen experimentable, que abren nuevas vías de comunicación y cooperación sin restricciones de tiempo y lugar. Estas distintas funciones de las nuevas tecnologías pueden combinarse de múltiples maneras para generar escenarios interesantes de formación electrónica. El propio concepto de la formación electrónica es muy amplio y se presta a un sinnúmero de interpretaciones.

Pero un examen detallado de las posibilidades técnicas nos revela desde el punto de vista pedagógico una serie de trampas, de cuya existencia hoy nadie debería realmente sorprenderse: la formación electrónica no resuelve de por sí ningún problema educativo, ni permite prescindir del tiempo y el esfuerzo que reclama el aprendizaje (y también la docencia). A pesar de estas razones y experiencias, de los desarrollos positivos y los descubrimientos científicos sobre el aprendizaje con nuevos medios, la responsabilidad de las decisiones importantes -con la excepción de algunos reformistas- sigue reposando sobre los hombros de numerosos tecnócratas, que o bien no conocen ningún modelo pedagógico-didáctico o no desean o pueden aplicarlo. En todo caso, en la práctica se echa en falta algo así como un ideal común sobre educación y aprendizaje, como motor impulsor del desarrollo y ante todo de la implantación de nuevos modelos y tecnologías que sirvan *a quien aprende*, y no a la inversa.

Ante este trasfondo, me he declarado a favor de un enfoque *didáctico*, y de esforzarnos por entender y respetar el fenómeno del aprendizaje en toda su complejidad. Para diseñar entornos de formación electrónica, las decisiones de carácter técnico -como debiera mostrar un modelo de marco heurístico- deben ser las primeras y no las últimas. Las decisiones técnicas referentes a la formación electrónica no son superfluas, pero tampoco de primer orden; no son triviales, pero tampoco superan la complejidad de buscar escenarios didácticos idóneos. En conclusión, el diseño de entornos de formación electrónica *no es asunto de informáticos, sino de pedagogos* capaces de comunicarse y de cooperar con expertos al tanto de la técnica.

Europa podrá beneficiarse de las nuevas tecnologías sobre todo si consigue vincular y promover el aprendizaje institucionalizado y *el* informal, no sólo en la formación profesional, pero muy particularmente para ella (p.e.

Euler *et al.*, 2004). La UE ya ha reconocido el desafío y ha creado iniciativas de formación electrónica ofreciendo el correspondiente apoyo de financiación; pero no será sólo el dinero quien convierta a la formación electrónica en un éxito. La triunfante trayectoria del automóvil se apoya en los sueños del ser humano y en el desarrollo sistemático de técnicas, infraestructuras y competencias. La posible trayectoria triunfante de la formación electrónica -a menudo evocada, pero aún no real- continuará haciéndose de rogar si la fuerza motriz *pedagógica*, las *ideas*, y los *deseos* siguen faltando o no se persiguen con la suficiente intensidad. La formación electrónica proseguirá su historia ambivalente si las inversiones en la *práctica* educativa continúan fomentando *básicamente* la técnica, en detrimento de otros componentes del aprendizaje humano, es decir, si seguimos desarrollando la técnica *sin* las personas en lugar de hacerlo *para* el aprendizaje. ■

Bibliografía

- Arnold, R. *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. Munich: Vahlen, 1996.
- Astleitner, H. E-Learning – Einige Ergebnisse aus empirisch-pädagogischer Forschung. *PflegePädagogik*, 1, 2003, p. 2-7.
- Aviram, R.; Talmi, D. *Are you a technocrat? A reformist? Or a holist?* Documento del Centro de Futuros Educativos. Universidad Ben Gurion de Negev, Israel, 2004 (www.elearningeuropa.info/doc.php?id=4965&lng=1&doclng=1; última consulta: 2.9.2004).
- Back, A., Seufert, S.; Kramhöller, S. Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. *io management*, 3, 1998, p. 36-42.
- Baumgartner, P.; Bergner, I. *Ontological stratification of virtual learning activities – Developing a new categorization scheme*, 2003. (<http://iol3.uibk.ac.at:8080/files/peter/peter/articles/icl-categorization.pdf>; última consulta: 30.09.2003).
- Baumgartner, P.; Payr, S. *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1999.
- Baumgartner, P., Häfele, H.; Maier-Häfele, K. *Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten*. Innsbruck: Studienverlag, 2004.
- Dohmen, G. *Das informelle Lernen*. Bonn: BMBF, 2001 (www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf).
- Euler, D., Seufert, S.; Wilbers, K. *eLearning in der Berufsbildung*, 2004 (www.scil.ch/publications/docs/2004-euler-seufert-wilbers-elearning-berufsbildung.pdf).
- Multimedia Kontor Hamburg; MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung (ed.). *E-Learning an deutschen Hochschulen – Trends 2004*. Essen 2004 (www.mmkh.de/upload/dateien/texte/studie_elearning_trends_2004_final.pdf; última consulta: 29.9.2004).
- Niegemann, H.M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D. Aslanski, K., Deimann, M.; Kreuzberger, G. *Kompodium E-Learning*. Berlin: Springer, 2004.
- Reinmann, G. Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning. In H.O. Mayer; D. Treichel (ed.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (p. 101-118). Munich: Oldenbourg, 2004.
- Reinmann-Rothmeier, G. *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Berna: Huber, 2003.
- Riekhof, H.-C.; Schüle, H. (Hrsg.). *E-Learning in der Praxis. Strategien, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler, 2002.

- Schulmeister, R. *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. Munich: Oldenbourg, 2001.
- Schulmeister, R. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. Munich: Oldenbourg, 2003.
- Schulmeister, R. Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn; D. M. Meister (ed.). *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster: Waxmann, 2004, p. 19-49.
- Siebert, H. Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar?“. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (ed.). *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation 2001*. Münster: Waxmann. p. 281-333
- Wild, E., Hofer, M.; Pekrun, R. Psychologie des Lernens. In: A. Krapp und B. Weidenmann (ed.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 2001, p. 207-270.

Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el mercado

Josep F. Mària i Serrano

Jesuita. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE, Barcelona (Cataluña). Doctor en Ciencias Económicas y Licenciado en Teología.

Palabras clave

Economics of education,
work based training,
quality of training,
school enterprise relationship,
trainee's attitude,
internal and external labour
market

RESUMEN

Las prácticas de los estudiantes de FP en las empresas pueden constituir una ocasión muy positiva para la adquisición de competencias, pero se trata de un delicado proceso. Estudiando las prácticas de los estudiantes de FP Reglada en Cataluña en el contexto de una tesis doctoral de economía, el autor ha comprendido el proceso de adquisición de competencias como un juego entre la legislación, los comportamientos de los diversos agentes implicados (alumnos, escuelas y empresas), y la presión del mercado laboral. En el presente artículo se describe dicho proceso para el caso de Cataluña, y se apoya la descripción en datos cuantitativos y cualitativos que permiten una mejor comprensión de las interacciones entre los distintos factores y agentes.

Apartado 1: Introducción

Las prácticas de los estudiantes en las empresas constituyen una actividad especialmente interesante, porque pueden constituir un rico espacio de confluencia entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En una tesis doctoral de economía defendida en septiembre de 2003 (cf. Mària, 2003), nos hemos acercado a la realidad de las prácticas de los estudiantes de FP Reglada en Cataluña con un doble propósito: *analizar* el proceso de adquisición de competencias a partir de la interacción entre la legislación, los comportamientos de los agentes y la presión del mercado; y *evaluar* la eficacia del mecanismo catalán de prácticas en relación con dicha adquisición de competencias por parte de los alumnos.

Concretamente, la FP Reglada en España y en Cataluña sufre una progresiva transformación desde 1990. En efecto, en ese año se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que modifica los cursos y establece la obligatoriedad de las prácticas de los estudiantes en empresas u otros centros de trabajo. Dicha

obligatoriedad se traduce en la inclusión, dentro de los programas de FP Reglada, de un módulo de Formación en Centros de Trabajo ("FCT"), que consiste en la preparación, ejecución y evaluación de prácticas en centros de trabajo.

Al *analizar* el funcionamiento de la FCT en Cataluña *en relación con el proceso de aprendizaje de competencias* ⁽¹⁾, hemos constatado que una nueva *ley* (la LOGSE) desencadena un proceso de implantación de las prácticas profesionales o de modificación de las prácticas voluntarias: proceso que tendrá resultados formativos diversos según sea *el comportamiento de los agentes* implicados en él (principalmente los estudiantes, los centros de FP y los centros de trabajo), y de la *situación del mercado laboral* de titulados en FP.

La *evaluación* de la eficacia del mecanismo de prácticas se ha realizado mediante una combinación de datos cuantitativos y datos cualitativos. Los datos cuantitativos provenían especialmente de la *explotación –pionera– del censo oficial de convenios individuales de prácticas cerrados por estudiantes, escuelas y empresas*. Pero el conjunto de datos cuantitativos no nos permitía comprender plenamente, ni evaluar adecuadamente, el proceso de aprendizaje de competencias. Es por ello que hemos generado datos cualitativos, principalmente a través de 3 *estudios de caso* en los que hemos entrevistado grupos de alumnos y de profesores de 3 centros de FP catalanes.

En el presente artículo, vamos a centrarnos en *la descripción del juego entre la ley, los comportamientos de los agentes y la presión del mercado, en relación con el proceso de adquisición de competencias por parte de los alumnos* durante las prácticas. Al filo de dicha descripción, con todo, aparecerán datos cuantitativos y cualitativos que en la tesis hemos utilizado para evaluar la eficacia de la FCT en Cataluña.

Para perseguir nuestra finalidad, en el próximo apartado (apartado 2) describiremos el modelo catalán de prácticas en su *configuración legal e institucional*. El apartado 3 presenta *los comportamientos de los principales agentes* implicados en las prácticas, a partir del censo de convenios individuales y de los 3 estudios de caso. En el apartado 4 pondremos de relieve *el papel del mercado* como uno de los principales condicionantes de los resultados educativos de las prácticas catalanas de la FP Reglada. En el apartado 5 presentamos algunas consideraciones conclusivas en torno al juego entre ley, agentes y mercado; y a los mecanismos para aumentar el contenido formativo de las prácticas.

(1) Existen diversas finalidades de un proceso de prácticas escolares: una posible inserción laboral, el mero trámite de aprobar la asignatura, el aumento del currículo laboral... y el aprendizaje de competencias. Hemos valorado especialmente esta última finalidad porque los mercados laborales en los países desarrollados están considerando las competencias de los trabajadores como esenciales para su empleabilidad a largo plazo.

Apartado 2: La legislación y las instituciones

La primera pieza del puzzle que nos permite comprender el proceso de aprendizaje de competencias durante las prácticas en Cataluña está compuesta por la legislación y las instituciones que regulan dicha actividad educativa. En concreto, los aspectos legales más relevantes son los siguientes.

- a) El estudiante firma un *convenio* de prácticas con la empresa y con su centro educativo: no se somete a contrato laboral y en principio no cobra ninguna retribución de la empresa.
- b) Existe un mínimo de *duración de las prácticas*, específico para cada título concreto de FP. Es posible la convalidación total o parcial de estas horas, y también existe la posibilidad de alargar las prácticas más allá del mínimo legal mediante prórrogas voluntarias limitadas. Así pues, la duración de las prácticas admite un grado considerable de variabilidad, que puede tener consecuencias en los procesos de transmisión y adquisición de competencias: en principio, como menos tiempo está el alumno en la empresa, menos tiempo tiene para aprender... aunque alargar demasiado las prácticas puede introducir al alumno en un tiempo final de trabajo rutinario.
- c) La modalidad de prácticas considerada *estándar* (la más extendida) incluye alternancia diaria entre la asistencia a clases y las prácticas en la empresa: una alternancia que fomenta el aprendizaje porque conecta teoría escolar y práctica en la empresa. Con todo, existe también la posibilidad de realizar las prácticas en un período *intensivo* al final de los módulos escolares.
- d) El proceso de las prácticas es guiado por dos *tutores*: un tutor escolar y un tutor empresarial. Dichos tutores son agentes clave para el aprendizaje. Pero la legislación no obliga al tutor empresarial a obtener un título que le habilite para ejercer su función. Sin embargo, la Administración educativa catalana ofrece diversas modalidades *voluntarias* de cursos de formación de tutores.
- e) El tutor escolar y el tutor empresarial pactan, previamente al inicio de las prácticas, un *plan de actividades* inspirado en el plan de actividades oficial para la especialidad concreta de FP que estudia el alumno. El plan de actividades oficial de un determinado título incluye una parte dedicada a las competencias de socialización laboral (común a todos los títulos de FP) y otra parte relativa a competencias técnicas (específica de cada título). A pesar de ello, dicho plan oficial no es obligatorio: tiene sólo carácter *orientativo* con lo que el contenido formativo de las prácticas pasa a depender en parte de la negociación entre el alumno y los dos tutores.

De hecho, la Administración catalana ha creado un conjunto instituciones que refuerzan el influjo de la ley. Estas instituciones se agrupan bajo el paraguas del "Programa E+E - Escuela - Empresa". El Programa E+E,

iniciado en 1995, consta de un grupo de organismos y propuestas de apoyo a escuelas, alumnos y empresas en la ejecución de las prácticas. Dicho Programa resulta de un pacto entre la Administración y las Cámaras de Comercio catalanas, en virtud del cual las partes se comprometen principalmente a compartir información (a través de un Banco Integrado de Datos que permite también cerrar convenios virtualmente) y a establecer diversas modalidades de formación de tutores escolares y empresariales.

Apartado 3: El comportamiento de los agentes

Una vez presentadas someramente la legislación y las instituciones, pasamos a describir los comportamientos de los principales agentes de la FCT catalana: los centros de FP, los alumnos y los centros de trabajo. Recordamos que examinamos estos comportamientos en relación con su contribución a una de las principales finalidades de la FCT: *el aprendizaje de competencias* por parte de los alumnos.

En los cursos académicos 2000-2001 y 2001-2002, la FCT en Cataluña implica a unos 25 000 alumnos de FP, que estudian en más de 350 centros educativos, y que realizan prácticas en unos 13 000 centros de trabajo (los cuales son, en su mayoría, empresas) (cf. Mària, 2003, p. 119, 143, 147).

Dentro de cada grupo de agentes (escuelas, alumnos, centros de trabajo) se observan motivaciones y comportamientos muy variados en relación con la adquisición de competencias. Pero el análisis del censo de convenios individuales de prácticas y la realización de un estudio de casos de tres centros de FP catalanes nos han permitido sistematizar estos comportamientos en los siguientes subapartados.

Los comportamientos de los centros educativos

En el centro educativo, el principal implicado en las prácticas es el tutor escolar. Dicho tutor responde en grados diversos a la función que le atribuye la legislación. Los tutores escolares que hemos entrevistado ⁽²⁾ no son reticentes *a priori* a mandar a los alumnos a las empresas; pero por diversas razones pueden acabar eximiendo a los alumnos de la realización de las prácticas. En el conjunto de Cataluña las convalidaciones del total del tiempo de la FCT llegan a proporciones considerables, tal como aparece en el cuadro 3.1.

⁽²⁾ En Mària (2003, p. 162-211) se resume un estudio (principalmente cualitativo) del funcionamiento de las prácticas en 3 centros de FP catalanes. Dicho estudio incluye grupos de discusión con profesores que gestionan los procesos de prácticas.

Cuadro 3.1. Cobertura de las prácticas de estudiantes de FP Reglada en Cataluña Cursos 1997-98 a 2001-2002.

Curso académico	Cobertura (%)
1997-1998	68,78
1998-1999	68,26
1999-2000	66,98
2000-2001	63,32
2001-2002	62,03

Fuente: Mària (2003, p. 122): Cálculo sobre el censo de alumnos.

El Cuadro 3.1 muestra, por tanto, el porcentaje de alumnos matriculados en la FP Reglada que acaban realizando *algún tiempo* de prácticas en la empresa; o, en otros términos, el porcentaje de alumnos que no obtienen la exención total de las prácticas. Así pues, en el curso 2001-2002 casi 4 de cada 10 alumnos obtienen la convalidación *total* de las prácticas. La convalidación parcial (realizar el 50% del tiempo mínimo legal) alcanza a 2 de los 6 estudiantes que no obtienen la convalidación total. De manera que el tiempo legal íntegro es cubierto por 4 de cada 10 alumnos (cf. Mària, 2003, p. 126).

Nuestro estudio de casos revela que algunos tutores escolares convalidan más allá de la voluntad del legislador. Dichas acciones se explican por la combinación de dos factores: el hecho de que los tutores se sienten desbordados en la gestión de los nuevos puestos de prácticas; y la constatación por estos tutores de que unas prácticas mal negociadas con las empresas ocasionan que los estudiantes sean utilizados como mano de obra barata y poco cualificada ⁽³⁾.

Con todo, los centros que ya estaban gestionando prácticas *voluntarias* antes de la promulgación de la LOGSE acostumbran a tener costes de gestión más bajos y a contar con empresas que pactan puestos de prácticas más formativos.

La implicación de los alumnos

Los alumnos que se enfrentan a un proceso de prácticas se encuentran en situaciones distintas, y adoptan actitudes diferentes en relación con las prácticas. Podemos identificar dos grandes grupos de estudiantes (cf. Mària, 2003, p.205-207):

- a) Los alumnos que no han trabajado previamente. Estos alumnos aceptan el reto de las prácticas con menor exigencia de adquisición de competencias técnicas porque "comenzar a trabajar" (*socialización laboral*) es un estímulo suficiente para ellos.
- b) Los que ya tienen experiencia laboral. Generalmente mayores en edad

⁽³⁾ Para evitar estos abusos, la Administración ha limitado los tiempos máximos de prácticas. Dichos tiempos están a veces por debajo del tiempo habitual de prácticas en algunos centros escolares que ya tenían prácticas antes de la LOGSE. Se impone, pues, un tiempo de transición para convencer a las empresas que acogían alumnos, de seguir acogiéndoles aunque sea por menos tiempo.

que los del grupo anterior, aceptarán no solicitar la convalidación total sólo si consideran que dicho puesto es interesante en términos de posibilidad de futura contratación o de aprendizaje de *competencias técnicas*.

De todas formas, el contenido educativo de las prácticas depende en parte de la actitud del alumno durante las prácticas. Un estudiante interesado por aprender pedirá a algún trabajador de la empresa que le enseñe más o le dé otras responsabilidades al cabo de un tiempo del inicio de las prácticas. O pedirá al tutor escolar que presione a la empresa para que en ella le enseñen nuevas competencias. Otros estudiantes, en cambio, están sólo interesados en “aprobar las prácticas”, con lo que aceptarán un puesto de trabajo cómodo: en una empresa cercana a su domicilio o con tareas menos exigentes.

Los comportamientos de los centros de trabajo

Al analizar los comportamientos de los centros de trabajo, verificamos que existe un considerable interés por parte de las empresas catalanas en acoger estudiantes en prácticas. Pero no todas las empresas interesadas en *acoger* están también interesadas en *transmitir competencias* a los alumnos durante las prácticas.

El comportamiento formativo de las empresas queda en parte aclarado cuando analizamos (véase cuadro 3.2) el censo de los centros de trabajo que acogen a los estudiantes en prácticas.

Hay que señalar que en España las empresas individuales, los empresarios autónomos y las Sociedades de Responsabilidad Limitada (dos primeras filas del cuadro) corresponden principalmente a PYMES. El cuadro 3.2 refleja, pues, a grandes rasgos, que 8 de cada 10 centros de trabajo son empresas. Y que, de las 8 empresas, 2 son relativamente grandes (Sociedades Anónimas) y 6 son PYMES (SRL y empresarios individuales). Sin embargo, de cara a la transmisión de competencias a los alum-

Cuadro 3.2. Tipos de centros de trabajo que acogen a estudiantes de FP en prácticas.

Course 2001-2002	
Tipo de centro	% centros
Empresas individuales y empresarios autónomos	25,52
Sociedades de Responsabilidad Limitada	35,35
Sociedades Anónimas	20,93
Cooperativas y sociedades agrarias	2,25
Fundaciones y asociaciones	8,68
Sector Público	5,45
Otros	1,82
TOTAL	100,00

nos, las PYMES tiene una dificultad importante: cuentan con menos estructuras organizativas de formación, tanto para los estudiantes en prácticas como para los trabajadores de la empresa (cf. Mària, 2003, p. 153-154). Y de hecho en muchos casos, ni se cumple entero el plan de actividades oficial (¡orientativo!) ni se asignan tutores fijos o bien formados.

Con todo, el estudio de casos nos ha permitido verificar que existen PYMES que ofrecen una formación interesante a los estudiantes en prácticas. Así, algunas realizan una acción tutorial informal en tiempos de menor actividad de ciertos trabajadores, que se constituyen en tutores extraoficiales. Otras empresas intentan alargar la duración de las prácticas para ir dándoles responsabilidades progresivamente superiores a medida que los alumnos responden positivamente (*).

Apartado 4: El papel del mercado

¿Por qué, pues, hay diversos comportamientos entre las empresas en relación con la transmisión de competencias a los estudiantes en prácticas? En parte, la estructura interna de la empresa y sus relaciones con otras empresas del sector condiciona su comportamiento respecto a los estudiantes en prácticas (cf. Léné, 2000); pero en el caso catalán nos ha parecido especialmente relevante analizar el papel del mercado laboral en el que se desenvuelven las empresas que acogen alumnos en FCT.

De hecho, hemos explicado la influencia de este mercado laboral en el comportamiento de las empresas a partir del concepto de *mercado laboral semiexterno* (cf. Mària, 2003, p. 78). Un mercado laboral semiexterno relativo a una determinada empresa es un conjunto de personas que han sido formadas en puestos de trabajo específicos de dicha empresa (están "medio dentro") pero que no tienen un contrato laboral con ella (están "medio fuera"). La FCT, que prohíbe la retribución a los alumnos, es un mecanismo que permite a la empresa generar a muy bajo coste (coste de la acción tutorial y costes de los errores del estudiante) un mercado laboral semiexterno. Este tipo de mercado permite al empresario suplir en un plazo corto de tiempo una baja laboral temporal o un período de vacaciones, o contratar al alumno al final de las prácticas de manera que sea muy rápidamente productivo.

En períodos de estrecheces en el mercado laboral, el empresario tenderá a internalizar su mercado semiexterno contratando a los alumnos en prácticas que demuestren haber aprendido las competencias necesarias para el desempeño del puesto de trabajo. En períodos de abundancia de trabajadores, el empresario puede permitirse aceptar a estudiantes en prácticas y no contratarles.

(*) La teorización de estos comportamientos que hemos observado se encuentra en Léné (2002: 101ss)

Cuadro 4.1. Evolución del número de alumnos matriculados en la FP Reglada en Cataluña

Curso	N. alumnos matriculados
1991- 1992	160 663
1992-1993	160 730
1993-1994	165 641
1994-1995	157 489
1995-1996	142 112
1996-1997	122 306
1997-1998	104 988
1998-1999	79 263
1999-2000	64 250
2000-2001	60 589
2001-2002	62 332

Fuente: Mària (2003, p. 116)

La evidencia que hemos obtenido para Cataluña en relación con el mercado laboral de los estudiantes o titulados en FP es que estamos entrando en un período de estrechez. En efecto: los datos relativos al número de alumnos matriculados en la FP (ver cuadro 4.1) señalan un descenso considerable entre el inicio y el final de la década de 1990.

El cuadro 4.1. muestra un importantísimo descenso del número de alumnos matriculados en la FP Reglada: en el curso 2001-02 los alumnos suponen el 38,8% de los matriculados en el curso 1991-92. Dicho descenso se explica tanto por la reducción de las cohortes de jóvenes como por el aumento de la proporción de jóvenes dentro de cada cohorte que accede a la Universidad.

Por otra parte, una encuesta realizada a empresas catalanas entre junio de 1999 y junio de 2001 señalaba que en torno a un tercio de dichas empresas estaban teniendo dificultades para la contratación de trabajadores. El cuadro 4.2 proporciona cifras en relación con dichas dificultades.

El cuadro 4.2 muestra que nos encontramos ante un mercado laboral con síntomas claros de estrechez; y con cuellos de botella considerables en la industria y en la construcción.

Cuadro 4.2. Empresas con dificultades para encontrar candidatos a puestos de trabajo, por sectores. Junio de 1999 a junio de 2001.

Sector	% de empresas con dificultades
Industrial	42,3
Construcción	42,9
Servicios para la venta	31,6
Servicios no para la venta	20,1
Total	33,1

Fuente: Observatori de la Formació (2002: 255-257)

El descenso del número de alumnos matriculados en FP y la situación de estrechez del mercado laboral supone un *aumento de la capacidad negociadora de los alumnos y de los centros educativos* a la hora de exigir a las empresas unas prácticas formativas. Según la evidencia que hemos recabado en el estudio de casos, la negociación *-en los casos en los que se produce-* se concreta de la siguiente forma: los/as alumnos/as que perciben que sus prácticas no son formativas, presionan a la empresa para que las modifique, bajo amenaza de dar de baja el convenio y marcharse a otra empresa a acabar las prácticas. Los tutores escolares ejercen de mediadores en el conflicto, y apoyan esta presión de sus alumnos sobre las empresas. Con todo, no siempre los alumnos o los centros educativos aprovechan este margen de negociación que les está dando el mercado: porque un alumno concreto no está interesado en aprender, o porque cierto centro de FP no ha ampliado sus contactos con empresas y está todavía "prisionero" de las pocas que acogen a sus estudiantes ⁽⁵⁾.

En consecuencia: en Cataluña, el *mercado laboral semiexterno* comienza a hacerse una necesidad imperiosa para algunas empresas, y la capacidad de negociación de alumnos (¡no siempre en el sentido de un mayor aprendizaje!) y centros educativos es ejercida en un número considerable de ocasiones.

Conclusión

En el presente artículo hemos explicado el proceso de adquisición de competencias de la FCT catalana a partir del *análisis* de la confluencia de tres factores: la legislación e instituciones; el comportamiento de los agentes; y la presión del mercado.

En concreto, de dicho *análisis*, concluimos que la relativa debilidad de la ley es suplida en ocasiones por el comportamiento de los agentes. Unas prácticas realmente formativas resultan de un proceso de interacción consciente y bien dirigida entre los centros educativos, los alumnos y las empresas. Pero como las empresas catalanas que acogen estudiantes de FP no siempre tienen posibilidades formales o voluntad de formar, el liderazgo en esta interacción suele provenir de los alumnos y las escuelas. *Lo que la ley no exige y las empresas no conceden espontáneamente, lo pueden exigir alumnos y escuelas, apoyados en la coyuntura del mercado.* El mercado laboral de titulados en FP, en efecto, se encuentra en un momento de estrechez, lo cual lleva a las empresas a desear acoger alumnos en prácticas, e incluso contratarles al final del proceso.

(5) En el estudio de casos hemos verificado que, en particular, algunos de los alumnos mejor tratados realizaban prácticas en especialidades vinculadas con la industria: un sector con importantes cuellos de botella en Cataluña, tal como hemos verificado en el cuadro 4.2. En efecto: eran recibidos con cordialidad, con interés por enseñarles, con retribuciones financieras *ilegales*, y con ofertas de trabajo al final de las prácticas. Cf. Mària (2003: 174, 185, 192, y Capítulo 6 *passim*)

En relación con la *evaluación* del modelo catalán respecto a la adquisición de competencias (evaluación a la que hacíamos referencia en la introducción a este artículo), los resultados de nuestra tesis permiten calificar el modelo catalán de prácticas de FP como *de eficacia mediana* (cf. Mària (2003, p. 223-224). En efecto: aunque no se cumplen totalmente los planes de actividad (especialmente en la parte de las competencias técnicas), resulta que muchos estudiantes aprenden durante las prácticas.

Para elevar la eficacia respecto a la adquisición de competencias, creemos necesaria la acción conjunta de la Administración (velando por la correcta aplicación de la ley, o incluso haciéndola más exigente para las empresas) y de las escuelas y los alumnos (presionando a los tutores empresariales durante el proceso de las prácticas). El ejercicio de esta doble presión es, con todo, positivo tanto para los alumnos como para las empresas. Porque unas prácticas formativas para los alumnos constituyen una ocasión para que las empresas desarrollen y expliciten los recursos formativos que palpitan en sus procesos productivos. En este sentido, los centros de FP pueden ser unos compañeros de viaje excelentes en dicho empeño.

La dinámica formativa de las prácticas tiene, pues, un potencial de capacitación de la fuerza de trabajo y de aumento de la productividad de las empresas que hoy no podemos desaprovechar. ■

Bibliografía

- Bédoué, C.; Planas, J. *Hausse d'éducation et marché de travail* Toulouse: LIRHE, 2002.
- Doray, P. ; Maroy, C. *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001
- Fusulier, B. *Articuler l'école et l'entreprise* Louvain-la-Neuve: L'Harmattan, 2001
- Kau, W. "Costs and benefits of Vocational Education and Training at the Microeconomic Level". En: *Vocational Education and Training. The European Research Field. Background Report 1998*. Vol. I, Tesalónica: Cedefop.
- Léné, A. "Le fragile équilibre de la formation en alternance". En: *Formation Emploi*, n. 72, pág. 15-33, Marseille, 2000.
- Léné, A. *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- Majumdar, T. *Investment in Education and Social Choice* New York: Cambridge University Press, 1983.
- Marhuenda, F. "Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno a la experiencia práctica en el aprendizaje profesional". Dans: Marhuenda, F (Coord) *Aprender de las prácticas. Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. València: Universitat de València, pág. 123-168, 2001.
- Mària , J.F. *Anàlisi i avaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana* Barcelona: Universidad de Barcelona, juny 2003. [Tesi doctoral].
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, abril 2002. [Tesi doctoral]
- Merle, V. "Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance". Dans: OECD *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris, págs. 29-40, 1994
- Observatori de la formació *Informe 2001* Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona, febrer 2002.
- OECD *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat* Paris 1992
- Planas, J. et al. *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*. Toulouse: LIHRE, mars 2000.
- UNESCO *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996
- Van Lith, U. "Costs and Benefits of Vocational Training" En: *Vocational Education and Training. The European Research Field. Background Report 1998*. Vol. I, Tesalónica: Cedefop, 1998.

Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo

Francesca Salvà Mut

Profesora Titular de Pedagogía Laboral,
Departamento de Ciencias de la Educación,
Universitat de les Illes Balears

Miquel F. Oliver Trobat

Profesor Titular de Formación y actualización en la función pedagógica,
Departamento de Ciencias de la Educación,
Universitat de les Illes Balears

Ana María Calvo Sastre

Profesora Titular de Animación Sociocultural,
Departamento de Ciencias de la Educación,
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

En Baleares (España), los datos sobre abandono del sistema educativo sin ninguna titulación y sobre nivel educativo de la población joven, muestran una situación comparativamente peor a la que se produce en la mayoría de regiones españolas y en la Unión Europea globalmente. Ante esta situación, el gobierno regional encargó a la Universitat de les Illes Balears un estudio sobre el tema.

En este trabajo presentamos los aspectos fundamentales de dicho estudio. Se sintetizan las características de la demanda realizada por la administración regional, se caracterizan las problemáticas específicas de la inserción socio-laboral de jóvenes en Baleares, se describe el planteamiento general de la investigación (conceptos básicos, fases y metodología) y finalmente se presentan los principales resultados y conclusiones.

Palabras clave

Employment-training relationship, level of training, professional training, vocational preparation, regional employment, skill level

1. Introducción

El estudio que presentamos tiene como principal objetivo aportar fundamentos e instrumentos a la política regional de formación e inserción laboral dirigida a jóvenes con bajo nivel educativo.

La metodología de investigación parte de los planteamientos de la investigación-acción. Los principales conceptos utilizados son los siguientes: jóvenes con bajo nivel educativo, inserción social y profesional, pro-

yectos innovadores y buenas prácticas. El presente artículo sintetiza el estudio bajo las siguientes secciones:

- problemática y misión del estudio;
- conceptos básicos, etapas y metodología del estudio;
- resultados obtenidos;
- conclusiones.

2. Problemática y misión del estudio

En este apartado se describen los elementos diferenciales de la inserción sociolaboral de los jóvenes en Baleares y las características de la demanda.

2.1 Problemas específicos relativos al empleo y la inserción social de jóvenes en Baleares

El empleo y la inserción social de jóvenes en las Islas Baleares están determinados por una serie de factores socioeconómicos y educativos:

- (a) la facilidad con que se encuentran nuevos empleos,
- (b) el hecho de que la actividad económica repose básicamente en el sector servicios; y
- (c) la existencia de un nivel educativo general bajo. A continuación describiremos brevemente cada uno de dichos factores condicionantes.

a) La facilidad de hallar empleo

Las Islas Baleares como comunidad dependen básicamente del turismo y se caracterizan por un empleo abundante en el sector servicios y en la industria de la construcción. Por ello no es sorprendente que la tasa regional de actividad entre jóvenes de 15 a 24 años supere el promedio español -un 40,38 % frente al 32,70 %- y se aproxime mucho a la del conjunto de Europa (41,16 %). ⁽¹⁾

Los más jóvenes en este grupo de edades son quienes más se benefician de la situación, pues su índice de paro (9,25 %) es algo menor al del total en España (9,80 %), si bien supera a la media del total europeo (6,51 %) ⁽²⁾.

La facilidad para encontrar trabajo -aunque a menudo éste sea sólo temporal- es un factor que contribuye a la desilusión y el abandono escolar prematuro. La proporción de jóvenes de más de 16 años que aún estudian es en Baleares algo inferior a las medias española y europea, y para edades superiores a los 17 años comienza a divergir claramente (Islas Baleares 62,8 %, España 74,4 %, UE 85,7 % ⁽³⁾), aumentando la diferencia proporcionalmente con la edad.

⁽¹⁾ Fuente: EUROSTAT (<http://eurostat.com>). Cifras para el año 2000.

⁽²⁾ ídem.

⁽³⁾ Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000) y Cedefop (2001).

b) Una actividad económica básicamente de servicios

Como hemos señalado, la importancia del turismo dentro de la economía balear comporta que la mayoría de los empleos disponibles correspondan al sector servicios. La proporción de población activa en este sector supera en casi ocho puntos la media del conjunto español y en 2,5 puntos a la de la Unión Europea ⁽⁴⁾.

Los jóvenes de Baleares de edades comprendidas entre 16 y 24 años ilustran esta situación, con un 69,72 % de empleos en el sector servicios, básicamente en el turismo. Una doble consecuencia de esto es que el empleo tiende a ser estacional y que la cifra de trabajadores del sector agrario es mínima (0,53 %). La mayoría de los jóvenes con empleo en la industria (19,68 % del total) trabajan en la construcción, sector impulsado en buena parte por la fuerte demanda de edificios turísticos y vacacionales ⁽⁵⁾.

c) Bajos niveles educativos

El abandono escolar prematuro y el mayor desinterés en los últimos años de escolarización -explicables sin duda por la perspectiva de encontrar empleo rápidamente- hacen que el nivel educativo de los jóvenes en la región balear sea inferior al promedio nacional ⁽⁶⁾. De hecho, Baleares es la comunidad autónoma española con menor cifra de títulos o certificados de secundaria más allá de la escolaridad obligatoria.

De forma paralela, en todos los niveles -a excepción del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria- la proporción de jóvenes de 16 a 35 años salidos de la escuela entre 1990 y 2000 con el nivel educativo adecuado es inferior en Islas Baleares. Por ejemplo, la cifra de titulados superiores es un 10 % menor al del resto de España, pues sólo un 32,8 % de los jóvenes insulares logra acabar un curso de enseñanza superior, en comparación con el 43 % para el conjunto español ⁽⁷⁾.

2.2 Misión del estudio

En enero de 2000 el Gobierno de las Islas Baleares celebró un acuerdo con las organizaciones empresariales y sindicales relativo al empleo, la cohesión social y el fomento de la productividad. Dicho acuerdo conlleva diversos anexos, uno de ellos referido a la formación y el empleo juveniles.

Se decidió crear comisiones consultivas de base sectorial responsables de gestionar el tema central de cada anexo, compuestas por representantes de las organizaciones firmantes y de otros organismos directamente relacionados con el ámbito respectivo.

⁽⁴⁾ Fuente: Gobierno de las Islas Baleares.

⁽⁵⁾ *idem*.

⁽⁶⁾ Diversos estudios han puesto de manifiesto las mayores dificultades de las personas con bajo nivel educativo en lo relativo al empleo (Descy, 2002; Kovacs, 2003).

⁽⁷⁾ Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2000).

Uno de los temas fundamentales tratados en la comisión consultiva sobre jóvenes fue la financiación de proyectos. La cuestión básica consistía en garantizar la supervivencia de una cifra mayor de proyectos innovadores sobre formación, empleo e inserción social de jóvenes con bajo nivel educativo, emprendidos en respuesta a diversas convocatorias de proyectos innovadores pero discordantes de la política de la administración balear, que en una época consideraba que tales iniciativas pioneras debían ser autosuficientes y compartir sus virtudes y buenas prácticas con otras.

En este contexto, se fundó en la Universidad de las Islas Baleares un grupo de investigación con la misión general de elaborar un estudio generador de instrumentos que permitieran formular y aplicar políticas de formación, empleo e inserción social para jóvenes con bajo nivel educativo en Islas Baleares. Las líneas básicas de trabajo fueron convenidas por los representantes de los Ministerios de Trabajo, Educación y Asuntos Sociales, las organizaciones activas en proyectos para jóvenes ya integradas en la comisión consultiva para el empleo juvenil creada en el marco del Acuerdo por el Empleo, y la Universidad de las Islas Baleares. Las líneas eran las siguientes:

- sujetos del estudio: los jóvenes entre 16 y 30 años que no alcanzan la cualificación educativa mínima -Graduado en Educación Secundaria- al término de su periodo de escolaridad obligatoria;
- orientación territorial: prioridades a escala territorial y propuestas en torno a la función que deban cumplir los acuerdos locales sobre el empleo;
- diferenciación: el estudio debía tomar en cuenta las particularidades de los diversos grupos de edades y las diferencias entre sexos;
- propuestas: aun siendo básicamente analítico, el estudio debía generar propuestas de medidas específicas y de otros estudios que puedan emprenderse o continuarse;
- participantes: la participación era obligatoria para aquellas organizaciones responsables de la formación, el empleo y la inserción social de jóvenes, y se requería información de la administración pública competente;
- etapas: una primera etapa (mayo a junio 2001) para extraer ejemplos de buenas prácticas en las Islas Baleares y generar conclusiones y propuestas iniciales. La segunda etapa (septiembre 2001-junio 2002) estudiaría a continuación otros temas.

3. Naturaleza del estudio: conceptos básicos, etapas y metodología

En este apartado se describen los conceptos básicos utilizados, así como las etapas del estudio y la metodología utilizada.

3.1 Nociones básicas

Las nociones de referencia básicas para la investigación fueron: jóvenes con bajo nivel educativo, empleo e inserción social, proyectos innovadores y buenas prácticas.

En sentido estricto, la noción "jóvenes con bajo nivel educativo" describe a quienes no logran alcanzar una cualificación profesional mínima (nivel 1) conforme a los criterios de comparabilidad acordados por los países de la Unión Europea (UE). (Consejo de las Comunidades Europeas, 1985). En el sistema educativo español, esta corresponde al nivel de cualificación que se obtiene al término de la educación secundaria obligatoria, o por programas formativos específicos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

Pero la noción puede extenderse para abarcar a:

- los jóvenes que como máximo poseen un certificado de educación secundaria o un certificado de aprendizaje (Loos, 2002, 18);
- los de menos de 25 años que han terminado la enseñanza obligatoria pero sin hallarse lo suficientemente cualificados para acceder a un primer empleo, que abandonan la escuela sin un certificado de educación secundaria y sin posibilidad alguna de emprender una formación cualificante (Colson, Gerard, 1997);
- los jóvenes que no acaban el segundo ciclo de la educación secundaria, nivel CINE 3 de la UNESCO, criterio utilizado en el proyecto NEWSKILLS del Cedefop (*"New vocational qualification needs and persons without qualification"* (Cedefop, 2000).

La noción "empleo e inserción social" tiene su origen en el informe de Schwartz (1985), que considera al empleo juvenil un elemento particular dentro de un proceso más amplio de transición a la vida adulta correspondiente a un contexto social e histórico concreto, y en el de la OCDE (Coleman, Husen, 1989) sobre jóvenes en una sociedad en transformación. Desde entonces, "empleo e inserción social" se utiliza como sinónimo de "inserción social y profesional", aunque en rigor "inserción profesional" y "empleo" no tengan exactamente el mismo significado.

Dentro del debate sobre medidas de educación social para jóvenes, ambas nociones se emplean para indicar la inserción en la vida activa de personas de bajo nivel educativo y de aquellas en situación de exclusión o vulnerabilidad social, cuyos problemas suelen superar los típicos de jóvenes.

Para el objetivo de nuestra investigación, por “proyectos innovadores” decidimos entender aquellos proyectos que han recibido financiación de una iniciativa comunitaria de Empleo y Desarrollo de Recursos Humanos y aquellos otros que, aun sin recibir apoyo económico, han contribuido a mejorar los métodos de trabajo con jóvenes de bajo nivel educativo y a mejorar los resultados de dicho trabajo.

La noción de “buenas prácticas” se emplea en el ámbito de la formación profesional por lo general para denotar métodos formativos nuevos y eficaces (Loos, 2002, 12). En el contexto de la formación, el empleo y la integración social, el término se utiliza profusamente en lo relativo a las políticas de formación y empleo que promueve la Unión Europea. En un artículo sobre la investigación europea en formación profesional, Sellin y Grollman (1999, 80) se refieren al estudio de las buenas prácticas como factor de mejora, pues “la actividad investigadora internacional dentro de Europa está muy vinculada al proceso político de la Unión Europea”.

El término define la aplicación de conocimientos extraídos experimentalmente a nuevos modelos de formación, empleo e inserción social de grupos con dificultades especiales.

En el ámbito de la formación y la inserción sociolaboral de jóvenes con bajo nivel educativo, ha habido interesantes aportaciones recogidas en diversos documentos y publicaciones (IFAPLAN, 1987; Ketter, Petzold, Schlegel, 1987; Comisión de las Comunidades Europeas, 1994; Schwartz, 1994; Comisión Europea, 1997).

3.2 Etapas y metodología

A sugerencia de los representantes ministeriales, se convino en organizar la labor en dos etapas o fases. La primera debía ser breve y dedicarse a trazar medios que permitan diseñar y aplicar políticas de formación y empleo para el grupo destinatario, que se llevarán a la práctica conforme a lo establecido en el Acuerdo por el Empleo.

Se creó un grupo técnico de trabajo compuesto por 14 personas implicadas profesionalmente en la formación, el empleo y la inserción social de jóvenes, en representación de las organizaciones integradas en la comisión consultiva del Acuerdo por el Empleo para jóvenes, otros organismos no representados en dicha comisión, expertos profesionales, y la Universidad de las Islas Baleares. Los resultados fueron importantes, si bien la falta de espacio impide detallarlos. Tras varias reuniones, se elaboró un informe revisado, del que presentaremos las principales conclusiones.

La segunda etapa se centró sobre todo en reunir datos estadísticos, analizar fuentes de documentación ⁽⁸⁾ y formular propuestas, en conti-

⁽⁸⁾ Se realizó una búsqueda documental sobre la temática “juventud y trabajo”. Tras una búsqueda inicial, se consultaron documentos generales sobre políticas europeas y estrategias regionales; planes, programas, proyectos y acciones locales, regionales y nacionales, así como artículos sobre la temática estudiada.

na cooperación con organizaciones de la comisión consultiva, con un apoyo cada vez mayor del personal técnico de ministerios, que aportaba datos estadísticos o mediaba para obtenerlos, y una creciente participación de organizaciones y profesionales individuales de Menorca e Ibiza.

El informe final se presentó inicialmente a los ministerios solicitantes del estudio y tras ello a los representantes de la comisión consultiva y al Ministerio de Educación y Cultura. Se publicó a continuación en formato de libro (Salvà, ed., 2002), y se ofreció abierto a comentarios en las tres islas.

La metodología empleada para la investigación se basaba en los principios de la investigación-acción ⁽⁹⁾, y aspiraba por tanto a combinar teoría y práctica para afrontar la realidad. Está concebida para alentar al análisis de las propias acciones y garantizar que la realidad se capte desde dentro. Sin descartar los datos numéricos, evita con todo la obsesión por lo medible y observable, utiliza como criterio de prueba el hecho de que algo concuerde con la vida social ordinaria, y ensalza el valor de la experiencia práctica para la investigación teórica (Calvo, 2002, 114).

4. Resultados

Este apartado se centra en los principales resultados del estudio. En primer lugar se presentan los de la primera etapa, referidos a buenas prácticas y políticas públicas. A continuación se describen los principales indicadores del sistema educativo y del mercado de trabajo, así como los recursos existentes. Por último, se enumeran las propuestas políticas para la formación e inserción de jóvenes con bajo nivel educativo.

4.1 Buenas prácticas y políticas públicas

Los resultados de la primera etapa del estudio sirvieron sobre todo para alcanzar un consenso entre los participantes en torno a lo que constituyen las buenas o las malas prácticas, y sobre las oportunidades y obstáculos para implantar las primeras.

Características de las "buenas prácticas":

Generales

- Parten de una perspectiva global e integradora de la inserción social y profesional de los jóvenes.
- Están vinculadas con la realidad del mercado de trabajo (ocupaciones más ofertadas, nuevos yacimientos, estacionalidad de la economía, facilidad relativa para tener trabajo y ganar dinero, ...).

⁽⁹⁾ Metodología empleada entonces y que sigue aún en uso en nuestro grupo de investigación. Entre las publicaciones derivadas de este tipo de investigaciones sobre formación y empleo se cuentan las de Salvà, Pons, Morell (2000), Salvà, Calvo, Cloquell (2001) y Salvà, Oliver, Casero (2002).

- Están vinculadas con el entorno local y social de los y las jóvenes.
- Parten de las necesidades de los y las jóvenes a la vez que garantizan una formación adecuada.
- Implican a las empresas.
- Integran a los jóvenes con bajo nivel educativo.
- Integran a los colectivos de jóvenes con mayores dificultades económicas, escolares y sociales.
- Mantienen relaciones con otras prácticas, instituciones, etc.

Contenidos

- Proporcionan instrumentos para adaptarse a nuevas demandas del mercado de trabajo. Hacen una formación polivalente.
- Parten de una concepción amplia de cualificación que incluye también el desarrollo personal y lo social.
- Incluyen formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Metodología

- Vinculan trabajo y estudio, incluyen la alternancia entre la formación y el trabajo en la empresa en situaciones de producción.
- Rompen con la metodología escolar y utilizan metodologías innovadoras (implicación de los jóvenes, refuerzo de las tutorías y del rol del grupo,...).
- Trabajan con itinerarios individualizados y con una fuerte implicación de los y las jóvenes participantes.
- Trabajan con los y las jóvenes más allá del momento de la colocación, apoyando su proceso global de inserción social y profesional. Respetan los tiempos de la inserción.
- Incorporan una evaluación amplia como elemento del proceso de trabajo.

Recursos

- Tienen recursos humanos y materiales de calidad.
- Tienen un buen equipo de profesionales (trabajan en equipo, se forman,...).

En cuanto a las características de las “malas prácticas” se destacan: el inicio de la intervención a partir de los 16 años y la falta de relación con los centros de secundaria; la reducción de los indicadores de éxito al recuento de colocaciones olvidando los aspectos sociales; el diseño de proyectos en función de las características de las convocatorias y no de las necesidades reales; contenidos formativos que no corresponden a sectores de actividad económica con posibilidades de contratación; intervenciones que no toman en cuenta que la fuerte actividad económica durante los meses de verano no permite mantener la medida.

A continuación se usaron todos estos puntos como base para elaborar 31 propuestas de buenas prácticas de política pública, reunidas en 14 grupos, y 14 comentarios -en 3 grupos- sobre la última convocatoria de sub-

venciones por parte del M^o. de Trabajo y de la Formación, principal fuente de financiación para los proyectos en este ámbito. Las propuestas se recogen, ampliadas, en el apartado 4.4. del presente artículo.

4.2 Indicadores educativos y del empleo

Los resultados obtenidos coincidían con los de otros estudios (Quevedo, Salvà, 1997, Carbonero, 1998) y quedan sintetizados en el apartado 2.1.

También de acuerdo con los resultados de otros estudios y con las tendencias generales, el desglose de cifras por sexos demuestra que las jóvenes presentan mejores índices educativos que los varones, pero peores indicadores en el mercado de trabajo primario.

Aunque los datos disponibles no sean suficientes para zanjar definitivamente algunos de los temas clave del estudio, se elaboró una serie de indicadores como primera aproximación útil a las prioridades territoriales. Son estos ⁽¹⁰⁾:

- la cifra de alumnos que no logra un certificado de educación secundaria: 2359 (un 27,05 % del alumnado total matriculado en secundaria);
- la cifra de alumnos que logra un certificado de educación secundaria salvo en una asignatura: 2657 (un 30,68 % del alumnado total de secundaria);
- la cifra de alumnos del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria ⁽¹¹⁾ que no consigue pasar al segundo ciclo: 2276 (un 20,53 % del alumnado total de primer ciclo);
- la cifra de alumnos del primer ciclo de la educación secundaria que pasan al segundo ciclo salvo en una asignatura: 4627 (un 41,74 % del alumnado total de primer ciclo);
- la cifra de personas registradas en el paro, desglosada por grupos de edades y sexos;
- índices de paro registrados, por grupos de edades y sexos.

Estos y otros indicadores, obtenidos por combinación de los mencionados, nos permitieron determinar las características particulares de cada isla y zona municipal, efectuar comparaciones y decidir prioridades.

4.3 Oferta existente

A partir de 1980 la administración pública española ha aplicado una serie de medidas destinadas a apoyar el acceso de jóvenes a la vida activa, especialmente centradas en quienes terminan la enseñanza secundaria sin haber obtenido un certificado idóneo. Todas estas medidas son alternativas a la educación formal, y su objetivo es impartir una formación profesional inicial y mejorar la formación básica.

⁽¹⁰⁾ Curso escolar de referencia: 1999/2000.

⁽¹¹⁾ La educación secundaria obligatoria abarca en España dos ciclos de dos años cada uno.

Las medidas tienen su origen en el programa de Escuelas-Taller y Casas de Oficios ideado por el gobierno español en 1985 en el contexto del primer Plan Nacional de Formación e inserción profesional (Plan FIP) que, sometido a algunos cambios, aún se encuentra en vigor. A continuación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 creó los Programas de Garantía Social y arbitró un margen legal para diversos tipos de contrato, que en su forma actual se denominan contratos de formación. La responsabilidad de estos programas correspondía al gobierno central, pero, a excepción de los contratos de formación, está hoy transferida a las comunidades autónomas.

Las cifras de los Programas de Garantía Social muestran una gran mayoría de participantes varones (65,8 % del total de 701 en el año de referencia) en la modalidad de "Iniciación Profesional" ⁽¹²⁾ (el programa de carácter más escolar). Las cifras de las Escuelas-Taller y Casas de Oficios muestran una clara preponderancia de las primeras, a los municipios como promotores invariables, y menos participantes (48 en el año de referencia) que los Programas de Garantía Social. Aun si las cifras no están desglosadas por sexos, las profesiones son típicamente masculinas, y este hecho, junto a los resultados de un estudio previo (Quevedo, Salvà, 1998) y el conocimiento directo de la situación en las Escuelas-Taller y Casas de Oficios, permite concluir que estas medidas -al igual que los Programas de Garantía Social- se ocupan principalmente con varones.

Tan sólo disponemos de datos numéricos para los contratos formativos, sin informaciones sobre la formación real que se imparte en ellos ⁽¹³⁾.

Aunque el Plan FIP no esté concebido específicamente para jóvenes, la mayoría de sus participantes (2461, o sea un 56,8 % del total) son de edad inferior a 30.

Esta oferta se complementa con las actividades financiadas en parte por el Fondo Social Europeo (FSE). Al no estar desglosadas por grupos de edades las cifras correspondientes, sólo hemos podido registrar la cifra de los jóvenes de menos de 29 años que asisten a ellas: en el año 2000, dicha cifra fue de 125 personas.

El gobierno regional balear ha publicado recientemente una serie de disposiciones que pueden también considerarse una oferta formativa más o menos directamente relacionada con el ámbito del que nos ocupamos. Al ser de índole tan reciente, no existen aún datos estadísticos sobre estas iniciativas.

⁽¹²⁾ Todos los programas de Garantía Social ofrecen una introducción al trabajo. En este caso nos referimos a una de las modalidades o tipos de programas, denominados de "Iniciación Profesional".

⁽¹³⁾ Véase un estudio detallado en el artículo mencionado (Quevedo, Salvà, 1998).

4.4 Propuestas políticas de formación, empleo e inserción social destinadas a jóvenes de bajo nivel educativo

Este apartado es continuación y ampliación del 4.1, que presenta resultados de la primera etapa del estudio. Se elaboró después del análisis documental y del trabajo de campo centrado en los indicadores educativos y del empleo, y en los recursos existentes.

Objetivos, principios y líneas de acción

La política de fomento al empleo de jóvenes con bajo nivel educativo depende de dos factores estrechamente vinculados entre sí, a saber: el proceso de encontrar empleo y la cualificación profesional del joven. Pero estos dos factores están a su vez insertos en procesos más profundos que condicionan tanto el presente como el futuro de un joven. Mejorar la situación presente para crear un futuro mejor nos conduce a plantear como objetivo general para toda intervención que el joven de bajo nivel educativo obtenga:

- (a) un empleo firme,
- (b) un empleo que le ayude a realizar la transición a la vida adulta y la inserción social, y
- (c) una formación profesional mínima de nivel 1 ⁽¹⁴⁾, que le capacite para continuar aprendiendo durante toda su vida.

Para lograrlo, los diversos organismos implicados, ya sean públicos o de otro tipo, deben colaborar estrechamente entre sí, pensar globalmente y actuar localmente, percibir la importancia de la mejora continua, utilizar la experiencia adquirida por los organismos especializados, aprovechar el potencial creativo de los jóvenes, garantizar la coherencia de la política social en teoría y práctica, y tomar debidamente en cuenta el sexo y la zona territorial particular destinataria de una medida.

Áreas de acción

Definimos 16 áreas de acción en las Baleares, señalando para cada una de ellas la acción más necesaria y los aspectos básicos de gestión y organización. Son las siguientes:

Área 1. Cualificaciones y acreditación profesional

Nuestras tres propuestas:

- (a) elaborar una relación de cualificaciones profesionales de nivel 1 adecuadas para jóvenes;
- (b) especificar la formación necesaria para obtener dichas cualificaciones; y
- (c) definir los criterios para su acreditación.

⁽¹⁴⁾ El nivel 1 es el mínimo reconocido por la Unión Europea. Se alcanza con un certificado de educación secundaria (en España el 'Graduado en educación secundaria') y existen planes para hacerlo accesible con tipos específicos de formación profesional correspondientes a los reglamentadas por organismos oficiales.

Área 2. Acreditación de centros especializados en formación, empleo e inserción social de jóvenes con bajo nivel educativo

Se presentaron estas dos propuestas:

- (a) definir la categoría de los centros especializados en formación, empleo e inserción social de jóvenes con bajo nivel educativo, y
- (b) elaborar normativas para la acreditación de dichos centros.

Área 3. Mejorar los programas existentes

Es necesario conferir mayor eficacia a los programas actualmente existentes, *inter alia* ampliándolos a jóvenes con dificultades y tomando en cuenta diferencias entre sexos. Algunas mejoras clave imprescindibles son adaptar los calendarios y los cursos formativos a las realidades de la economía para la que se forma, mejorar los sistemas de recogida y evaluación de datos, y crear una comisión responsable de cada programa que diseñe, siga y evalúe los resultados de planes de acción a breve y medio plazo.

Otra mejora clave generalmente necesaria es modificar el paradigma formación/empleo. La formación y el trabajo no deben considerarse actividades aisladas que ocurren en un momento específico de una vida, sino hechos que asumen toda una variedad de formas.

Área 4. Convertir los contratos de formación en programas de formación

La combinación de un empleo con una formación técnica práctica puede ser muy eficaz si las condiciones imperantes son correctas, pero el método se utiliza poco y mal, tanto en nuestra comunidad autónoma como en España en general. La optimización de su uso formativo implica acuerdos de colaboración entre las entidades y centros que gestionan proyectos para jóvenes y las empresas y asociaciones empresariales sectoriales.

Área 5. Mejorar los servicios de orientación

Estos servicios deben incorporarse a las comisiones locales mencionadas dentro del Área 13 y destinarse a jóvenes en diversas etapas de desarrollo. Algunas propuestas específicas atañen a los servicios de orientación de los centros y escuelas de educación secundaria obligatoria y a la creación de servicios de orientación especializados.

Área 6. La economía social

Las medidas propuestas no deben tomar en cuenta simplemente a los jóvenes, sino a las necesidades de los jóvenes con bajo nivel educativo. Proponemos intensificar esfuerzos en el ámbito del trabajo protegido, incluir algunas cláusulas en los contratos de la administración pública, y dar independencia jurídica a las empresas de trabajo juvenil.

Área 7. Trabajo con empresarios

Recomendamos:

- (a) fomentar el uso de contratos de cooperación a diferentes escalas (organizaciones sindicales y empresariales del sector, empresas etc.) entre las empresas y la administración gestora de proyectos de empleo juvenil;
- (b) dar una categoría específica a las empresas comprometidas en proyectos de empleo juvenil;
- (c) definir y difundir las buenas prácticas en este ámbito.

Área 8. Trabajo con mujeres jóvenes de bajo nivel educativo

Este punto será básico en cualquier Área y tipo de acción. Proponemos:

- (a) definir objetivos específicos que permitan implantar el principio de igualdad de oportunidades en cualquier acción;
- (b) impartir formación sobre temas relativos al género a formadores y gestores de proyectos;
- (c) diseñar e implantar módulos y cursos de orientación específicamente para mujeres jóvenes;
- (d) crear políticas de igualdad laboral destinadas a revalorizar los empleos tradicionalmente desempeñados por mujeres con bajo nivel educativo, y a reducir la segregación horizontal y vertical;
- (e) proyectos experimentales con madres solteras jóvenes;
- (f) proyectos experimentales con jóvenes prostituidas.

Área 9. Jóvenes en situación de exclusión social

La calidad de la formación ofrecida debe hacer a ésta más accesible para los jóvenes en situaciones de exclusión social o con dificultades en general. Las líneas de acción que proponemos incluyen: contribuir a que la administración introduzca más flexibilidad y experimentación en sus proyectos actuales, crear planes y proyectos piloto destinados especialmente a jóvenes inmigrantes de países extracomunitarios, y colaborar con los centros especializados en jóvenes o adultos en situación de exclusión.

Área 10. Formación continua

Supone una de las principales dificultades para las personas con bajo nivel educativo. A nuestro juicio, debe organizarse dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones. Presentamos dos propuestas:

- (a) incorporar la formación continua a los programas y proyectos existentes para jóvenes con bajo nivel educativo, y
- (b) convertir la oferta formativa actual en proyectos de formación continua para estos mismos jóvenes.

Área 11. Programas y medidas para jóvenes entre 21 y 30

Cuando se intenta ofrecer una segunda oportunidad a los jóvenes que fracasan en el sistema educativo formal, suele priorizarse tradicionalmente el grupo de 16 a 20 años. Pero hay también jóvenes entre 20 y 30 que desean retornar a la enseñanza formal, y las altas tasas de abandono escolar que surgen en Baleares entre los 17 y los 20 años dan a este retorno una alta relevancia estratégica. Nuestro estudio ofrece diversas sugerencias de intervención, como adaptar los programas de educación de adultos y las pruebas de admisión al sistema educativo formal, apoyar proyectos experimentales en este ámbito, tomar en cuenta en las diversas medidas las características particulares de estos jóvenes, y realizar un estudio de sus necesidades específicas y de la formación que se les ofrece.

Área 12. Formación para formadores y gestores

Es necesario elaborar un plan de actividades previstas y prioridades, que incluya el programa de movilidad, la reunión anual para intercambiar información y debatir innovaciones, grupos de trabajo específicos, formación y acreditación para el trabajo con jóvenes, además de cursos, talleres y seminarios sobre diversos temas.

Área 13. Crear comités locales de formación, empleo e inserción social de jóvenes

Propuesta basada en el modelo francés de las *missions locales*, surgidas tras el informe de B. Schwartz sobre empleo e inserción social de jóvenes (Schwartz, 1985). ⁽¹⁵⁾

Área 14. Apoyo a la inserción social

El apoyo a la inserción social no puede separarse de la inserción profesional, y las actividades que proponemos se refieren a ambas. Nuestras recomendaciones incluyen una serie de intervenciones que consideramos particularmente relevantes para la inserción social de jóvenes de bajo nivel educativo: (a) utilizar los medios de comunicación para combatir los estereotipos sobre estos jóvenes y ofrecer alternativas, y (b) adoptar políticas juveniles integradas.

Área 15. Adoptar sistemas eficaces de recogida y empleo de informaciones

Las deficiencias de los actuales sistemas de recogida y empleo de informaciones afectaron continuamente a nuestro estudio. Proponemos (a) la elaboración de indicadores, y (b) una supervisión y evaluación de programas y proyectos.

⁽¹⁵⁾ Estas *missions locales*

Área 16. Eficacia administrativa

Nuestras propuestas implican transformaciones radicales de la actual práctica administrativa. Resaltamos la necesidad de integrar progresivamente la labor de los diversos organismos que gestionan políticas públicas, de crear un departamento especializado y de formar al personal técnico y administrativo correspondiente.

Se realizó una priorización de las áreas de actuación, de la que destaca la elevada valoración de todos y cada uno de los ámbitos, que se corresponde con el amplio consenso que hubo en todas las reuniones con las propuestas presentadas.

5. Conclusiones

Debido a las características del estudio, una parte de lo que pueden considerarse conclusiones se refleja en el apartado de resultados, principalmente en el referido a las propuestas de políticas a realizar. No obstante, y a modo de conclusiones, consideramos de interés resaltar los siguientes aspectos:

- a) En relación a la participación en el sistema educativo, destaca el elevado número de jóvenes que lo abandonan sin la titulación correspondiente a Graduado en Educación Secundaria o con la misma pero obtenida sin superar todas las asignaturas. En cuanto a la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo, se carece de datos estadísticos que permitan hacer un diagnóstico territorial. Estos datos junto con los de sistema educativo son imprescindibles para poder evaluar la evolución de la situación y, por lo tanto, de las políticas que se realizan.
- b) En cuanto a las políticas, destaca la necesidad de mejora en diversos aspectos que pueden resumirse en:
 - La necesidad de planificar los recursos desde una perspectiva global tanto de las problemáticas a las que deben responder como de los objetivos que se persiguen y de los conocimientos de orden teórico y práctico ya existentes. En este aspecto es imprescindible asumir como propias las orientaciones de la UE y, más concretamente, las directrices que se marcan anualmente en el marco de la estrategia europea para el empleo.
 - La necesidad de que se realicen políticas integrales y de que se trabaje en red. Ello implica acabar con las separaciones administrativas entre las diversas áreas (empleo, educación, juventud, servicios sociales,...) y niveles de la administración que impiden dichas políticas. Los actores locales (administración, centros educativos, asociaciones y otros) tienen un papel fundamental en el diseño, implantación y evaluación de estas políticas.

- La necesidad de mejorar los sistemas de evaluación: los programas no incluyen una evaluación que permita conocer resultados relevantes de los mismos para su mejora. En algunos es difícil o imposible incluso acceder a datos estadísticos de interés.
- c) En cuanto a los y las profesionales y entidades especializadas destaca el elevado interés y compromiso en la mejora de los programas, así como el elevado grado de consenso en torno a las propuestas que figuran en este estudio.

El gobierno regional acogió el estudio muy favorablemente, como ilustran *inter alia* la decisión de publicarlo en formato impreso, las diversas sesiones informativas celebradas en torno al tema y la incorporación de varias de sus propuestas a la política oficial.

No obstante, nuestro estudio no es sino una fase inicial para la implantación de políticas innovadoras que permitan generalizar las buenas prácticas en el ámbito de la formación, el empleo y la inserción social de jóvenes con bajo nivel educativo en nuestra región. Asumir sus propuestas requerirá recursos técnicos, además de voluntad política. La voluntad de regular todo este ámbito, de resolver los problemas de la cualificación profesional, de considerar que la calidad es algo de importancia básica, de trabajar con los sectores más necesitados, de tomar en cuenta las diferencias entre sexos, y de llevar a la administración pública a un nivel que permita hacer realidad todas estas propuestas. ■

Bibliografía

- Calvo, A. *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Carbonero, M.A. *Família, estudis i treball. El procés d'emancipació dels joves a les Balears*. Palma: Govern Balear, 1998.
- Cedefop. *AGORA-IV: Las personas de baja cualificación en el mercado de trabajo europeo: perspectivas y opciones políticas. Hacia una plataforma formativa mínima. Salónica, 29-30 octubre 1998*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000.
- Cedefop. *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Coleman, J.S.; Husen, T.. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA, 1989.
- Colson, D.; Gerard, F.M. *Programme Européen SOCRATES. Projet Poursuivre sa formation. Rapport National. Initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification de 15 à 25 ans. Spain, 1997*, fotocopiado.
- Comisión Europea. *Empleo-YOUTHSTART. Nuevas vías hacia el empleo para los jóvenes*. Luxemburgo. Comisión Europea, 1997.
- Comisión de las Comunidades Europeas. COM (93) 704 of 14/01/1994. *Informe sobre la ejecución del programa PETRA*.
- Decisión del Consejo nº 85/368/EEC de 16 de julio de 1985 sobre comparabilidad de las cualificaciones de formación profesional entre los Estados Miembros de la Comunidad Europea. *Diario Oficial de la Comunidades Europeas, 31 de julio de 1985*, nº L199, p. 5-8.
- Descy, P. En Europa, un bajo nivel de educación equivale a una situación de riesgo. *Vocational Training*, 2002, nº 26, p. 58-69.
- Govern de les Illes Balears. *Les Illes Balears en Xifres*. Palma: Govern de les Illes Balears, 2001.
- IFAPLAN. *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid: Popular. Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. (Jóvenes en transición, 1).
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid: INCE, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística. Cifras INE. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, junio 2001.
- Ketter, M.; Petzold, H.J.; Schlegel, W. *Calificación para todos. Guía para la planificación de nuevos proyectos de formación y empleo para jóvenes en paro en la CE*. Berlín: Cedefop, 1987.

- Kovacs, K. El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. In Marchesi, A.; Hernández, C. (comp.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, 2003, p. 51-60.
- Loos, R. *Innovaciones para la inserción de personas de baja cualificación en la formación permanente y el mercado de trabajo. Estudios de casos extraídos de seis países europeos*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.
- MEC – Ministerio de Educación y Ciencia. *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuestas para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y, 1988.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Estudis. Treball. In *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears 1997*. Palma: Govern Balear. Universitat de les Illes Balears, 1997, p. 143-200.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears, *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 1998, Vol. 11, p. 117-134.
- Salvà, F. (ed.) *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*, Palma: Govern de les Illes Balears, 2002.
- Salvà, F.; Calvo, A.; Cloquell, A. La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación, *Revista de Investigación Educativa*, 2001, vol. 19, nº 2, p. 529-541.
- Salvà, F.; Oliver, M.F.; Casero, A. La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de Renta Mínima de Inserción, *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 2002, Vol. 20, p. 87-109.
- Salvà, F.; Pons, C.; Morell, A. *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social. Descripción, análisis y propuestas para la intervención*, Madrid: Popular, 2000.
- Schwartz, B. *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*, Barcelona: Diputació de Barcelona, 1985.
- Schwartz, B. *Moderniser sans exclure*. París: La Découverte, 1994.
- Sellin, B.; Grollmann, P. Situación, misiones y problemas de la investigación europea sobre la formación profesional. *Revista Europea Formación Profesional*, 1999, Nº 17, p. 76-83.

Europass-formación (1) Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Coordinador de la Escuela de FP de Wechloy, Oldenburg,
responsable en ella de programas formativos europeos

Michael Hahne

Asesor de programas formativos europeos e internacionales en la
Consejería educativa de Baja Sajonia – Central de Lüneburg

Manfred Lukas

Segundo responsable de la Obra Juvenil franco-alemana, París

Detlef Pohl

Asesor para Leonardo de la Consejería educativa de Baja Sajonia –
Delegación de Osnabrück

RESUMEN

Como docentes de la formación profesional (FP) alemana, los autores declaran su firme interés y responsabilidad por el desarrollo de competencias económicas interculturales, un factor cada vez más crucial para manejarse con éxito en contextos internacionales. La interculturalidad puede ayudar al alumno a encontrar un empleo interesante y también puede reforzar la posición de su empresa en el mercado global.

Sobre todo en un contexto de integración europea, las prácticas internacionales de trabajo parecen ser una herramienta adecuada para capacitar al alumno ante situaciones laborales en otras culturas. Los módulos formativos en el extranjero requieren una coordinación especial con asociados de otros países y una buena labor preparatoria de currículo, viaje, capacidad lingüística, organización y supervisión, control y evaluación.

Una certificación válida de la formación intercultural, debidamente aceptada por los empleadores, parece especialmente importante para documentar el valor añadido que significa una formación en el extranjero, en beneficio tanto del alumno como del empleador.

Palabras clave

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

(1) A partir del 1 de enero de 2005, el Europass-formación se convirtió en el Europass-movilidad o Documento de Movilidad Europass [nota del editor].

Planteamiento

Hace casi un cuarto de siglo Felix Kempf, responsable de formación profesional (FP) desde 1965 dentro de la presidencia de la federación sindical alemana DGB, y consejero en varios órganos europeos, redactó un texto titulado “¿Una política común de FP en la Comunidad Europea? – la opinión de los sindicatos”. Los símbolos de interrogación en este documento sobre “Política educativa de la Comunidad Europea” eran intencionales, y sin embargo el propio Kempf los ha tachado de superfluos: una mirada retrospectiva al periodo 1965–1980 le hace considerar hoy “erróneo e inadecuado” menospreciar o despreciar la labor de la CE en el ámbito de FP. “¡Lo preocupante es más bien que hay secciones enteras de ese artículo que siguen teniendo aún su actualidad!” La misma sensación de *déjà vu* planeó hace poco tiempo en una reunión celebrada en Berlín (21./22.4.2004, Casa de Artesanos) sobre formación mixta internacional. Las actuales recomendaciones de los expertos del BIBB (Instituto Federal Alemán de la FP, *ndt*) apenas se diferencian de las del grupo de trabajo tetranacional (CH-D-F-Lux) dirigido por el Ministerio de Exteriores alemán, que el 1 de junio de 1997 presentó a las respectivas comisiones estatales sus conclusiones, bajo el título “Iniciativa para mejorar las cualificaciones en actividades y movilidad internacionales”. Sin embargo, los progresos en cuanto a movilidad de jóvenes alemanes son innegables.

Si hasta la fecha la presentación del “Europass-formación” ⁽²⁾ -del que se han expedido más de 70 000 ejemplares al año desde su creación, y de éstos más de la mitad en Alemania- era un índice de la voluntad de movilidad de los alumnos de FP, ahora parece que va resultando necesario crear un “Europass-formación Plus”. Y esto no es coincidencia, cuando la movilidad se considera cada vez más un elemento básico de la formación inicial. Si en el pasado sólo cerca de un 0,7 % -11 000 personas- del alumnado total del sistema dual alemán de la FP realizaba prácticas europeas, el BIBB recoge ahora una cifra de 16 000. Para un alumnado total de la FP alemana de 1,6 millones de jóvenes, la proporción supone así ya un 1,0 % ⁽³⁾. Y está previsto que esta cifra aumente fuertemente: conforme a los deseos

⁽²⁾ En 2005, el antiguo Europass-formación se convirtió en el Europass-movilidad o Documento de Movilidad Europass, uno de los cinco instrumentos del sistema Europass (consultar <http://europass.cedefop.europa.eu>). El Europass-movilidad es un registro de todo periodo organizado (denominado Etapa de Europass-movilidad) que un ciudadano europeo lleva a cabo en un país distinto al propio con fines educativos o formativos (formación profesional, enseñanza superior, voluntariado, etc.). [nota del editor]

⁽³⁾ Recordemos que la Ley de la FP alemana no es de aplicación para cerca de 200 000 jóvenes de formación exclusivamente escolar, y que entre estos la cuota de prácticas en el extranjero alcanza proporciones muy superiores a las de la formación dual, que tan sólo da certificados profesionales al 60 % de una promoción (dpa. Kulturpolitik, nº18/2004 de 26.4.2004).

de la Comisión Europea, hasta 2013 un mínimo de 150 000 alumnos de FP podrán tener en toda la UE una experiencia formativa en el extranjero financiada por el programa Leonardo da Vinci, frente a los 45 000 actuales. Comparando con las intenciones declaradas por la Comisión en lo relativo a movilidad en el sector de la educación general (un mínimo del 10 % del alumnado debe poder participar en el programa Comenius entre 2007 y 2013, frente al actual nivel, de apenas un 3 %) y sobre todo de la enseñanza superior (hasta 2010 3 millones de alumnos recibirán una beca Erasmus, tres veces más de los actuales), el volumen de intercambio dentro de la FP sigue siendo modesto ⁽⁴⁾.

Con todo, no falta el motivo para que los políticos den mayor valor a la experiencia en el extranjero dentro de la FP. Así, el anteproyecto de reforma de la Ley de la FP prevé en Alemania que los jóvenes puedan prestar en el extranjero algunas etapas importantes de su formación (hasta una cuarta parte del periodo formativo total) como componente integral de su formación inicial. Esta reforma ya urgente exigirá para su aplicación nuevos requisitos a los maestros, que examinaremos más adelante ⁽⁵⁾. La mejora del entorno legal se acompaña además de un incremento de los fondos para la financiación de la movilidad, previstos en el futuro programa Leonardo de FP a partir de 2007. Junto a medidas de concentración, consolidación, descentralización y simplificación anunciadas para la nueva generación de programas educativos a partir de 2007, una parte de la estrategia de Lisboa consiste en convertir a Europa hasta 2010 en el espacio económico más competitivo del planeta. La primacía de las estrategias económicas en términos generales y en el ámbito de la FP en particular no dejará por supuesto de ejercer consecuencias sobre los objetivos, los métodos y los contenidos formativos. Las propuestas de mejora de los políticos comunitarios incluyen además incrementar las normas de calidad para las "europrácticas", y ello no sólo en razón del exceso de solicitudes en comparación con el presupuesto disponible para programas educativos de la UE. Simultáneamente, se responde al interés con la Prioridad I de Leonardo para los años 2005/2006: "Fomentar la transparencia de cualificaciones".

El SECFP/ECVET (*European credit (transfer) system for vocational education and training*), un sistema de créditos para la valoración de europrácticas que imita la estructura ya acreditada en toda Europa del SETC/ECTS (*European Credit Transfer System*) para la enseñanza superior, será el nombre del vehículo con el que se valorarán en el futuro las prácticas de movilidad como parte importante de la formación permanente. Paralelamente, se introduce un instrumento de compara-

⁽⁴⁾ ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm (Consultado el 31.01.2005)

⁽⁵⁾ www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf (consultado el 31.01.2005)

bilidad entre títulos de FP en el panorama europeo de la formación. Y ya no se trata como hasta ahora de certificar idiomas extranjeros, sino de cualificaciones profesionales básicas para Europa ⁽⁶⁾.

Y aquí es donde entra el Europass II, "Europass-movilidad", Documento de movilidad o como acabe por llamársele. La propuesta de la Comisión Europea para crear el nuevo Europass aún no ha superado la barrera del Parlamento Europeo, pero quedará sin duda aprobada en el primer semestre del 2005 ⁽⁷⁾. Extendido a la educación general, el Europass podrá certificar en el futuro cualquier tipo de experiencia de movilidad, a riesgo de alcanzar una gran popularidad y difusión, lo que comportaría su pérdida de relevancia para la FP. Estará compuesto por los siguientes instrumentos: el propio Documento de movilidad, el Currículum Vitae Europass, el Pasaporte de lenguas, el Suplemento al título/certificado de FP y el Suplemento al título superior. Aún no está claro, en lo relativo a la FP, de qué título y certificado se habla. El Cedefop es responsable de la técnica electrónica y ha elaborado un prototipo; para la FP lo importante es que el nuevo Europass ofrece un marco de referencia y queda así abierto para otros documentos específicos más detallados que lo complementen y puedan profundizar informaciones relevantes para el jefe de personal de una empresa. Los periodos formativos, los desplazamientos o prácticas en el extranjero durante la formación profesional inicial, la formación mixta internacional o cualquier otra variante podrán registrar con mayor transparencia sus resultados y su relevancia, una vez que se aplique el sistema de acreditación por puntos -que ya practica el ECTS en el ámbito de la enseñanza superior- al ámbito profesional. Según la -por fortuna ambiciosa- idea de la Comisión, el SECFP/ECVET deberá ser aplicable a partir de 2010. La Obra Juvenil franco-alemana (siglas alemanas DFJW) ha prestado para ello labores previas con su proyecto piloto Practicert, incluido en el programa Leonardo y cuyo título "Europass-Plus" albergaba la intención de evaluar y certificar las cualificaciones adicionales obtenidas por un alumno durante su formación inicial por medio de prácticas en la UE. El proyecto no sólo incluía a las propias europrácticas: tanto en la denominada *Pre-Departure-Training* como en la *After-Return-Evaluation*

⁽⁶⁾ En un documento de trabajo muy interesante de 19.04.2004 destinado a la mencionada reunión sobre formación mixta internacional- "Tratamiento de las cualificaciones extranjeras", Klaus Fahle, Director de la Agencia Nacional del BiBB observa que para las empresas, centros formativos y alumnos participantes en prácticas en el exterior vuelve a plantearse una y otra vez la cuestión de " si se ha previsto o es posible algún tipo de reconocimiento, acumulación o certificación de las cualificaciones obtenidas en el extranjero. El no reconocimiento de titulaciones se considera un obstáculo importante para la movilidad de trabajadores dentro de la UE. Y la situación afecta asimismo al diseño de las estancias formativas internacionales". El autor señala con toda razón que el antiguo documento "Europass-formación" (que ha desaparecido para dar lugar al Europass-movilidad o Documento de movilidad Europass, *ndt*) certifica sin duda como documento europeo comunitario la práctica en el extranjero, pero no las cualificaciones adicionales obtenidas con ésta por el alumno.

⁽⁷⁾ La decisión n° 2241/2004/CE del Parlamento y el Consejo Europeo por la que se crea un marco comunitario único para la transparencia de cualificaciones y competencias (Europass) fue aprobada de hecho el 15 de diciembre de 2004.

pueden detectarse elementos de calidad que pueden integrarse en la evaluación ECVET. La valoración de las competencias profesionales obtenidas gracias a la movilidad y su reconocimiento a escala europea a través de un "Europass Plus" son una oportunidad para impulsar la sostenibilidad de la FP.

El presente artículo incidirá en *un solo* resultado del proyecto Leonardo Practicert/Europass- Plus: la obtención de competencias interculturales. Por ello nos ocuparemos básicamente de analizar las ideas pragmáticas⁽⁸⁾ necesarias para detectar "competencias interculturales" en el marco de Practicert, y para evaluarlas o certificarlas mediante el sistema de puntos de crédito ECVET.

El origen del proyecto Practicert

La Obra Juvenil franco-alemana (*Deutsch-Französisches Jugendwerk/Office franco-allemand pour la Jeunesse - DFJW/OFAJ*) subvenciona anualmente cerca de 700 prácticas de formación profesional inicial en Alemania y Francia, con una duración promedio de siete semanas. Además, financia unos 600 programas anuales destinados aproximadamente a 15 000 alumnos de FP, jóvenes profesionales o jóvenes en paro de ambos países. La DFJW/OFAJ es además, en Alemania, una de las entidades expedidoras del "Europass", y fomenta su difusión con conferencias anuales de valoración/planificación/evaluación de este importante instru-

(8) "Las consideraciones pragmáticas" nos remiten ya a una tendencia científica básica: sin someter los conceptos teóricos a un análisis más intensivo (lo que ya se ha efectuado, véase Alexander, 1996, p. 32-51), situaremos aquí en el centro metodológico de nuestra acción y a partir de consideraciones prácticas de nuestro proyecto la idea de la resolución pragmática y sus dos complementos de Stachowiak (1973, p. 52 y sig.).

Resolución pragmática: "uno decide lo que quiere entender por conocimiento únicamente con respecto a las intenciones (*Absichten*, fines, objetivos) que se impone como individuo o miembro de uno o varios grupos de intención homogénea. Por tanto, no debe intentarse definir un conocimiento sin intenciones, un conocimiento separado del "para qué" (Stachowiak, 1973, p. 52).

Primer complemento a la resolución pragmática: "La intencionalidad del conocimiento y con ella la definición *ad hoc* del concepto de conocimiento no debe desviarnos hacia cosas *no auténticamente pragmáticas*" (Stachowiak, 1973, p. 52).

Segundo complemento a la resolución pragmática (contra una regresión gradual infinita del conocimiento): "Excepto en un modelo cognitivo no vinculante ..., el repertorio de conceptos pragmático-intencionales del conocimiento *no debe dar lugar a metateorías*" (Stachowiak, 1973, p. 54).

Este marco tolerante relativiza también los métodos de comprobación de la validez o invalidez de teorías, y posibilita un pluralismo de métodos y teorías para encontrar criterios de certificación. Por un lado, la utilización de lo intuitivo, extrapragmático e informal-lúdico es -en el sentido de la resolución pragmática- perfectamente legítimo. Por otro, la tolerancia definida es perfectamente compatible con el máximo rigor científico: la pretensión de exactitud cobra tanta más importancia cuanto más antidogmáticas, elásticas y abiertas al debate sean las estructuras de las teorías que se construyen individualmente con el material de la experiencia ... Las teorías científicas sobre la experiencia se benefician en cierto grado de la particularidad de los sistemas científicos formales, en los que existe la máxima libertad para elegir axioma y, complementariamente, la vinculación más estrecha posible a las normas deductivas" (Stachowiak, 1973, p. 60).

mento de movilidad profesional europea. Por otra parte, la DFJW/OFAJ impulsa también con otros proyectos la movilidad de alumnos de FP y la calidad de las prácticas que efectúan.

La idea de mejorar la calidad permitió ver que ya en la preparación de las europrácticas existían insuficiencias, comenzando por la formación de docentes profesionales. Por este motivo, la DFJW/OFAJ decidió desarrollar -junto con el centro danés PIU - "Módulos y materiales para la cualificación internacional de formadores y maestros en centros de FP", a través de otro proyecto piloto Leonardo. Los resultados de éste quedaron registrados en un CD-ROM doble y merecieron en 2002 el sello lingüístico europeo a proyectos innovadores.

Por último, la valoración de informes de prácticas para las financiadas por la DFJW/OFAJ mostró considerables diferencias de calidad en las estancias de trabajo en el extranjero. Los motivos de estas diferencias eran ante todo deficiencias de integración de la práctica en la formación inicial del alumno, falta de comunicación entre el centro formativo que envía al alumno y la empresa anfitriona, ausencia de un acompañamiento, déficit de información sobre capacidades y competencias del practicante, es decir, sobre su potencial de empleo, y otros muchos. A partir de esta observación surgiría -de nuevo con el PIU danés como centro piloto- un nuevo proyecto Leonardo: un manual para todos los agentes implicados en una práctica en el extranjero, destinado a mejorar y garantizar la calidad de las estancias profesionales en otro país. Y si esta garantía de calidad logra establecer una transparencia, ello conduce a la conclusión de que sería posible calibrar las cualificaciones adicionales obtenidas por el alumno con la práctica en el extranjero, y asimismo certificarlas.

PRACTICERT se revela así, lógicamente, como escalón superior para la labor conjunta DFJW/OFAJ -I PIU destinada a incrementar y mejorar la calidad de la movilidad europea de alumnos jóvenes. Con el desarrollo de criterios para certificar cualificaciones adicionales en los ámbitos profesional, lingüístico y técnico, así como para competencias interculturales, debía mejorar además la efectividad del Europass. Pero sucedió que el PIU se unió con Cirius para crear la agencia nacional danesa de Leonardo, dejando de ser un posible asociado en el proyecto. La DFJW/OFAJ encontró en la *International Certificate Conference* una entidad coordinadora y experimentada en cuestiones de certificación europea.

Ya existían intentos previos de mejorar la efectividad del Europass, como las "Sections européennes" que el proyecto del ministro francés Melançon intentó ampliar en el *Bulletin Officiel* de la enseñanza general a las escuelas profesionales. El ministro quería europeizar la FP con formaciones unitarias para toda la Unión, e introdujo con este fin el examen complementario EUROPRO. Participaron en este proyecto EUROPRO tres academias francesas: Burdeos, Dijon y Toulouse. La *Académie de Dijon* se integró finalmente como socio en el proyecto Practicert. Pero el material elaborado por los docentes de escuelas profesionales (maestros técnicos y de idiomas en hostelería/restauración, automóvil y energía) esta-

ba demasiado orientado a los requisitos nacionales y presentaba claras deficiencias en cuanto al aprendizaje intercultural. Para contrarrestar los problemas se decidió crear un grupo mixto de docentes de FP alemanes y franceses.

Debido a sus diferentes sistemas educativos, ambos estados siguen distintos modelos conceptuales: Alemania forma predominantemente a través del sistema dual, e incluso en las vías formativas exclusivamente escolares se simula a menudo una dualidad; en Francia prevalece por el contrario la formación escolar. También EUROPRO asume los exámenes escolares: plantea un examen oral final que se puntúa con el sistema habitual francés de 20 puntos. Previamente, cada participante debe realizar una práctica en Alemania y otra en Gran Bretaña. EUROPRO sigue por tanto el sistema educativo francés, y la posibilidad de adaptarlo a otros sistemas nacionales (alemán e italiano) precisaba por tanto un análisis urgente. Para ello, el proyecto captó un asociado importante: el Asesor de formación profesional del Ministerio de Educación de la Baja Sajonia.

Esta cooperación permitió insertar más elementos interculturales en el proyecto EUROPRO, y en la preparación de las europrácticas. Practicert y EUROPRO permanecen vinculados mediante los contactos personales y profesionales que han surgido. Además, el EUROPRO va asentándose cada vez más en Francia: si de 2001 a 2002 la Académie de Dijon registraba sólo cinco escuelas de FP participantes, en 2003 la cifra ascendía ya a 12, es decir, casi ya una tercera parte de todas las escuelas profesionales de la Borgoña. Su difusión a otras regiones de Francia queda así prefigurada.

La definición de competencias interculturales

“Si tuviera que afrontar otra vez el reto de la integración europea, comenzaría probablemente por la cultura”, declaró una vez Jean Monet, el fundador de la Unión Europea. Para él, la cultura es todo contexto en el que sucede algo, pues sin dicho contexto hasta los principios jurídicos pierden su validez (Trompenaars, 1993, p. 8). Junto a este concepto de la cultura coexisten otros muchos, ya que cada autor ⁽⁹⁾ parece crear su propia definición (Perlitz, 1995, p. 302). Con todo, existen algunas líneas comunes que permiten superar el caos de definiciones sobre la cultura. Así, desde el siglo XVII el término latino de *cultura* se asocia por una parte con el cultivo del suelo y por otra con el cuidado de los bienes corporales y espirituales. Con el tiempo, fue surgiendo el concepto general de la cultura como conjunto de todas las expresiones artísticas y espirituales de la vida (de una comunidad, de un pueblo) (Bäumer, 2002, p. 77; Hofstede, 1997, p. 4y si..). Mientras que el conocido antropólogo de culturas Richard Hall considera más bien a la cultura una *hidden dimension* firmemente en-

(9) Para simplificar usaremos el género masculino.

raizada biológica y fisiológicamente y comparable con un ordenador extraordinariamente complejo (Hall, 1966/1982, p. 3; Hall, Hall, 1987, p. 4), otro experto no menos famoso, Geert Hofstede, examina el concepto de cultura con perspectiva más amplia. Sus reflexiones parecen para nuestro contexto las más idóneas, considerando además que la mayoría de investigaciones comparativas sobre la gestión, en las décadas de 1980 y 1990, utilizan esta definición (Perlitz, 1995, p. 303). Hofstede extrae su concepto de la cultura de una reflexión de naturaleza antropológica, e incluye no sólo la cultura espiritual en ésta, sino también actos frecuentes de la vida como saludar, comer, demostrar sentimientos o bien usos de la higiene corporal. *Summa summarum*, Hofstede define la cultura como un fenómeno colectivo y grupalmente específico de valores comunes, una programación o *software* colectivo del pensamiento humano, que distingue a los miembros de un grupo o una nación de los miembros de otros grupos (Hofstede, 1997, p. 5 y sig.)⁽¹⁰⁾. Así, puede emplearse la "cultura" como criterio diferenciador y delimitador de grupos, organizaciones, empresas, sectores o sociedades (Bea/Haas, 2001, p. 454 y sig.). A ello se añade, idea central para la obtención de competencias interculturales, que la cultura -al contrario que la naturaleza humana- se aprende y no se hereda (Hofstede, 1997, p. 5 y sig., ver también. Trompenaars, 1993, p. 13)⁽¹¹⁾. Y precisamente aquí surge la posibilidad de "transitar"⁽¹²⁾ entre dos o más culturas, de aprender hasta cierto punto algunas facetas de culturas ajenas: las competencias interculturales⁽¹³⁾.

En contraste con la cultura, las competencias pueden definirse con mayor claridad: "las competencias reflejan el éxito formativo del alumno y la capacitación de éste para actuar bajo su propia responsabilidad en un ámbito privado, profesional y político-social (... y cultural, *nota de los autores*). Pero con el criterio de la utilidad, el éxito formativo se mide como cualificación" (Consejo Educativo Alemán, 1974, p. 64 y sig.)⁽¹⁴⁾. Mientras que

⁽¹⁰⁾ "Culture ... is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another." (Hofstede, 1997, p. 5).

⁽¹¹⁾ Conclusión que aparece también en la bibliografía americana sobre gestión internacional, ver p.e. Deresky, 2000³, p. 105.

⁽¹²⁾ "inter-" es el primer prefijo de las competencias interculturales.

⁽¹³⁾ Simil de la cebolla en Trompenaars: "Culture comes in layers, like an onion. To understand it, you have to unpeel it layer by layer" (1993, p. 6). Si nos representamos la cultura como elemento con tres capas, éstas podrían definirse así:

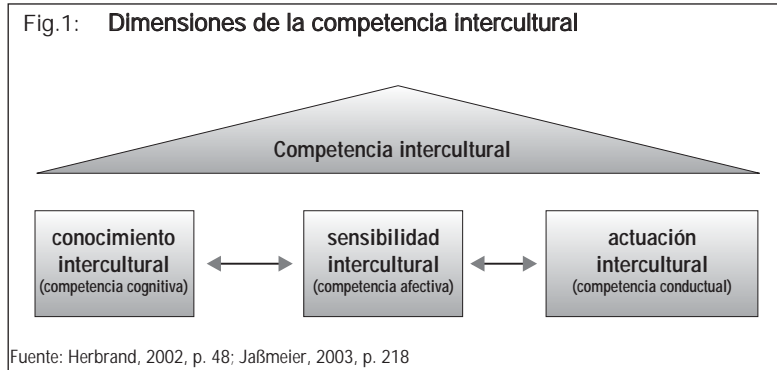
- Capa visible: Comportamientos y productos culturales (estilo directivo, de vida, tácticas de negociación, diseño del puesto de trabajo, etc.)
- Capa consciente: valores y normas (individualismo, igualdad, papel de la mujer, etc.)
- Capa inconsciente: presupuestos culturales inconscientes (definición de espacio y tiempo, relación hombre-ambiente, representación de la naturaleza humana, etc.) (Bäumer, 2002, p. 78).

⁽¹⁴⁾ Las definiciones de competencias y cualificaciones establecidas en 1974 por el Consejo Educativo Alemán siguen hoy en vigor para la pedagogía profesional y económica; continúa diferenciándose entre competencias aprendibles por ejemplo en la escuela profesional y cualificaciones útiles para el mercado de trabajo (Alexander, 1996, p. 9 y sig.; ver también Jungblut, 1998, p. 99; Kuhlmeier, 1998, p. 137).

la *calificación* se refiere a una utilidad particularmente para el mercado de trabajo y toda demanda en situaciones profesionales, sociales o privadas, que puede documentarse con certificados como el Europass Plus, las *competencias* pueden definirse como un potencial o disposición que la persona puede aprender (Herbrand, 2002, p. 48; Bader, Müller, 2002, p. 176; ver también Lüdtké, 1975, p. 175).

Y si el concepto de cultura no es definible inequívocamente, lo mismo sucede con el de competencias interculturales. Son legión los autores que han intentado detectar los factores relevantes para el éxito de una cooperación intercultural. "Pero como no disponemos de datos inequívocos sobre los factores clave que explican la adaptación del ser humano a culturas ajenas, no existe hasta hoy ... una definición unitaria de competencia intercultural. Se polemiza entre otras cosas sobre la diferente importancia y presencia de diversos factores y dimensiones de la competencia intercultural" (Jaßmeier, 2003, p. 218). Con todo, partiendo del método de la resolución pragmática y de la labor de Thomas Baumer (2002) podemos proponer una definición: pueden entenderse las competencias interculturales como "la capacidad de comunicar con éxito con otras personas" (p. 76). Con las palabras más ajustadas de Baumer: "una persona es interculturalmente competente cuando al colaborar con personas de culturas ajenas capta y comprende sus modelos específicos de percepción, pensamiento, sentimiento y actuación" (p. 80). Considerando precisamente que el eje central de Practicert son las europrácticas, la idea de la colaboración entre jóvenes móviles es fundamental. Esta cooperación será el patrón que permitirá medir con criterios operativos la labor efectuada.

Aunque no exista una estructura conceptual inequívoca para la competencia intercultural, pueden con todo detectarse varias dimensiones aplicables tanto a la *Pre-Departure-Training* para la transmisión de competencias interculturales como a la propia europráctica y a la evaluación al regreso (*After-Return-Evaluation*) (ver Jaßmeier 2003). Parece conveniente y conforme con la resolución pragmática -sin entrar en el debate de los diversos modelos- efectuar una triple división de la competencia en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y de comportamiento o conductual (Figura 1), que puedan considerarse simultáneamente como objetivos formativos. Estas tres dimensiones se influyen mutuamente y sus límites son variables. Mientras que la dimensión cognitiva refleja el conocimiento de una cultura ajena (conocimiento intercultural), la dimensión afectiva expresa la sensibilidad ante las particularidades y características propias de esa cultura, con modificación de la actitud personal frente a lo antes extraño (sensibilidad intercultural). Estas dos dimensiones se complementan con una tercera, la comunicativa-conductual, con el sentido de competencia intercultural de actuación. Ésta, a su vez, presupone la existencia de conocimiento y sensibilidad interculturales y hace realizable la capacidad de actuar correctamente en situaciones de cultura compleja (Apfelthaler, 1999, p. 194; Demorgon, 1996, p. 10 y sig.; Herbrand, 2002, p. 48; Jaßmeier, 2003, p. 218 y sig.; ver también Axel, Prümper, 1997, p. 352 y sig.).



La *competencia intercultural* también interesa al alumno de FP cuando éste debe aprender determinadas capacidades y aptitudes que le permitan trabajar con eficacia en un contexto cultural distinto al propio. Para las empresas que forman a aprendices, sus componentes fundamentales son la adaptación a clientes y al trabajo en equipo, y la formación de la personalidad. Si los formados desarrollan estas competencias interculturales, ello puede beneficiar económicamente a la empresa formadora. Pero para obtener competencias interculturales es antes de nada necesario que impere un espíritu abierto tanto en las empresas de orientación internacional como en los alumnos que se interesan por el extranjero: sólo si entre los alumnos seleccionados como idóneos ⁽¹⁵⁾ reina un espíritu abierto podrán estos alcanzar auténticas competencias interculturales, sólo así surgirá la motivación de incorporar conocimientos interculturales. A partir de aquí podrá desarrollarse la llamada *cultural awareness*: aquellas capacidades y aptitudes interculturales que conducen (o pueden conducir) a asumir que nuestras formas específicas de pensar y de actuar son diferentes frente a las de otras culturas absolutamente igual de legítimas (Apfelthaler, 1999, S. 185). En el primer plano se sitúan la tolerancia frente a otras formas de organizar la formación en el país anfitrión, y el sentimiento diplomático. Estos dos elementos tienen incluso mayor relevancia que un buen dominio del idioma nacional respectivo, que a menudo se juzga erróneamente desde fuera lo más importante ⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁵⁾ En un caso ideal, ya en la contratación y selección de personal debe tomarse en cuenta que el futuro trabajador disponga de un "world openness" o espíritu abierto, dado que la actividad en un entorno intercultural implica mayores exigencias para la personalidad del trabajador que la correspondiente actividad monocultural en el entorno local. Entre las características de carácter se cuentan la empatía, la tolerancia, la capacidad de afrontar conflictos, la disposición a formarse interculturalmente, la carencia de prejuicios, el afán de integración, la capacidad de comunicarse y trabajar en equipo, y desde luego la motivación para la cooperación intercultural (Herbrand, 2002, p. 143 y sig.).

⁽¹⁶⁾ Ciertos organizadores ofrecen para los llamados *Transmisores de educación intercultural* una formación especial en idiomas, p.e. con el programa www.dfwjw.org de la DFJW. En cualquier caso, es ventajoso para todos los participantes el dominio seguro de una *lingua franca*.

El aprendizaje de competencias interculturales reclama en este sentido estar informado sobre culturas ajenas, desarrollar una empatía con éstas y crearse un patrón propio de actuación que tome en cuenta la propia responsabilidad individual y la colectiva. El abanico de capacidades para el espíritu abierto es muy amplio; así, la obtención de competencias interculturales puede exigir una formación política en la escuela técnica, o métodos cognitivos como p.e. lecciones pronunciadas por diversos ponentes. Pero sólo una experiencia *in situ* y a largo plazo garantizará la máxima eficacia a las competencias interculturales, como ya han demostrado diversos análisis (Apfelthaler, 1999, p. 184 y sig.). Precisamente aquí incide Practicert: desde la motivación para realizar una europráctica hasta el aprendizaje de técnicas para llevar a cabo tareas interculturales, puede aplicarse toda la gama de métodos que permiten lograr competencias interculturales, culminando con la propia europráctica, que al final se evalúa o certifica mediante la denominada *After-Return-Evaluation*.

La problemática de certificar competencias interculturales

Aun cuando en Alemania se está criticando la modularización de la FP que resulta de la acreditación y correspondiente certificación de etapas formativas individuales, la idea disfruta ya en Europa de una buena acogida, y por ello Alemania no podrá cerrarse a ella, precisamente cuando el sistema SECFP/ECVET parece abrir nuevas oportunidades a la formación permanente (Ministerio Federal de Educación e Investigaciones, 2004, p. 206; Heidemann, 2004, p. 1 y sig.)⁽¹⁷⁾. El debate actual sobre certificación del ECVET plantea métodos similares al SETC/ECTS para la concesión de puntos de crédito a etapas formativas: la aplicación del ECVET podría no sólo incrementar la transparencia y el reconocimiento de títulos de FP, sino facilitar incluso la transición de una formación profesional a una carrera de enseñanza superior. Con ello, el SECFP/ECVET mejoraría en conjunto la calidad e incrementaría el atractivo de la FP. Para calibrar las etapas formativas realizadas en cada europráctica, es necesario resolver al menos dos cuestiones de Practicert por decisión pragmática:

- (1) ¿Es posible llegar a un acuerdo pragmático de alcance europeo para asignar *Credit Points* unitarios a las competencias interculturales?
- (2) ¿Pueden considerarse la formación académica y la profesional hasta cierto punto equivalentes, teniendo en cuenta que el ECTS concede *Credit Points* a contenidos formativos de cualquier especialidad, comparables con los *Credit Points* del ECVET?

⁽¹⁷⁾ Véase también www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf (consultada el 31.01.2005).

Para un acuerdo pragmático en torno a la primera cuestión es necesario por un lado respetar dos reglas básicas que garantizan la aplicación eficaz del sistema ECVET ⁽¹⁸⁾. Por otro, hay que procurar la formulación de unidades o criterios unitarios, mediante un consenso pragmático conjunto entre asociados internacionales, en este caso los del proyecto Leonardo Practicert.

En el marco de Practicert, para resolver la segunda cuestión será necesario tomar en cuenta que la carga de trabajo de alumnos a jornada completa correspondiente a 60 créditos ECTS para un año académico debe equivaler en principio a la carga de trabajo de un alumno de la FP que obtenga 60 créditos ECVET. Análogamente, la carga de trabajo de 24 a 30 horas dedicadas a un punto de crédito ECTS debe corresponder también a un punto de crédito ECVET ⁽¹⁹⁾. Por último, habría que establecer el tiempo que exige el módulo de la *Pre-Departure-Training* y la cifra de puntos de crédito propuesta para la propia europráctica. Además hay que definir si las dimensiones conductuales de las competencias interculturales pueden detectarse y comprobarse por los responsables de europrácticas. Durante la *After-Return-Evaluation* habrá que diagnosticar con criterios operativos también las dimensiones conductuales de las competencias interculturales, a fin de poder certificar las correspondientes cualificaciones interculturales en un Europass-Plus, con sus respectivos puntos de crédito ECVET. Otro paso consistirá en decidir si puede aplicarse a las prácticas de formación profesional la escala de valores usada en el ECTS, desde A (excelente) a FX/F (insuficiente) ⁽²⁰⁾

⁽¹⁸⁾ Estas reglas básicas son:

- "Los objetivos de vías formativas, programas de formación o componentes de una cualificación se formulan como conocimientos, capacidades y competencias (CCC), que deben adquirirse o dominarse con un cierto nivel de referencia. Estas CCC se estructuran, agrupan y organizan en unidades.
- Conforme a un acuerdo a escala europea, se dará una cifra máxima de créditos al conjunto de unidades de una vía formativa, programa de formación o cualificación completos. Dicho acuerdo permite conceder a cada unidad o grupo de unidades una cifra de créditos partiendo de la importancia de cada unidad en el conjunto de la cualificación. El valor de transferencia o intercambio de cada unidad se definirá con estos puntos de crédito.
- Otro acuerdo de cooperación asociará a los centros que apliquen en la práctica este mecanismo de movilidad para sus alumnos a partir del SECFP/ECVET. Dicho acuerdo definirá la zona de mutua confianza entre los centros formativos, y el conjunto de unidades asociadas por uno u otro sistema de formación a una cualificación, así como las características de los módulos, programas, prácticas, unidades formativas etc., a que el alumno asistirá en el marco de su movilidad. El acuerdo, junto con otros documentos (Europass, Suplemento al título/certificado, Suplemento al título superior, etc.) garantizará la transparencia del proceso individual de movilidad, los objetivos de las actividades formativas y la adquisición de los correspondientes conocimientos, capacidades y competencias"

(www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, p. 4) (consultada el 31.01.2005).

⁽¹⁹⁾ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html (consultada el 12.12.04, S.1)

⁽²⁰⁾ Hasta la fecha no parecen existir resultados, como pudo apreciarse en la reunión de 17 de enero de 2005 de la Went GmbH celebrada en Hannover.

Preparación

Competencias Interculturales para formadores en la empresa y maestros técnicos, como condición para la preparación de prácticas en el extranjero

En las próximas generaciones de formadores y maestros irá surgiendo la necesidad de disponer de una experiencia profesional propia en el extranjero. La integración de Europa y la mayor aceptación de programas formativos europeos impulsarán decisivamente este proceso. Pero ello no significa en absoluto que los formadores en la empresa o los maestros técnicos encargados hoy de las prácticas con extranjeros o de llevar la formación a otro país estén mal cualificados para esta labor. Simplemente, los interesados y futuros docentes han de saber las competencias que de ellos se esperan para poder desempeñar su actividad con éxito.

Las condiciones más imprescindibles para un trabajo internacional son de orden personal. Esto rige tanto para los alumnos participantes como para organizadores. En primer lugar, mencionaremos el requisito de *tolerancia ante otras estructuras formativas en el país anfitrión*, y el de *desarrollar un sentimiento diplomático* (dimensión afectiva de las competencias interculturales). La apertura a nuevas ideas y la flexibilidad caracterizan a estas personas comprometidas que aprenden a manejarse en situaciones complejas.

Es importante que los responsables se comprometan oportunamente con los contactos internacionales. Particularmente en Francia y los países meridionales europeos, los directores de centros formativos pueden a menudo establecer contactos que se niegan al docente normal. El contacto escuela-mundo económico transcurre en muchos países exclusivamente entre direcciones empresariales y escolares, que de esta manera ayudan a sus responsables asociados a encontrar los vínculos necesarios. Ha demostrado ser útil que los representantes de un centro participen en las reuniones de los otros centros asociados, para conocer la situación en el país anfitrión y practicar por sí mismos *in situ* la dimensión conductual de la competencia intercultural. Y también para la labor del centro que envía al alumno resulta útil que el responsable correspondiente reciba apoyo p.e. del director y de toda la estructura de intercambio, pues serán frecuentes las situaciones que pueden sencillamente solucionarse con medidas comunes, como p.e. la exención de dar clase durante una visita al centro asociado.

Otra gran ayuda para perfilar nuevas asociaciones de intercambio formativo y colaboración son las visitas preparatorias, que promueven los programas formativos europeos y las Obras Juveniles. Para ello es interesante crear un centro nacional de coordinación, cuyo asesoramiento y apoyo resultan muy valiosos para crear asociaciones de colaboración firmes. Aun cuando el proceso de solicitud obligue al alumno a concretar en parte su flexibilidad, los formularios presentados le preparan también a los

contenidos básicos de su futura estancia, y facilitan así su trato con los asociados en el país anfitrión.

Resulta imposible enumerar en detalle a una persona externa las innumerables experiencias que comporta una estancia en el extranjero. Con todo, los programas formativos europeos del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y de las organizaciones bilaterales (DFJW, Obra Juvenil germano-polaca, las coordinadoras germano-checas "Zukunftsfond" y "Tandem") ofrecen abundantes cursos de introducción/preparación, y materiales de apoyo para mediadores de la formación profesional ⁽²¹⁾.

Módulo de certificación: la Pre-Departure Training como preparación pedagógica a la europráctica.

La descentralización del entorno didáctico durante los intervalos de formación profesional en el extranjero bajo la forma de europrácticas sitúa a los responsables docentes en un papel no habitual. En su propio país, los formadores pueden influir y dirigir en cada situación el proceso formativo de un alumno, ya que existe casi siempre un contacto inmediato. Por el contrario, en el curso de una europráctica, incluso cuando se utilicen medios de telecomunicación, el formador de origen sólo puede intervenir muy limitadamente en la enseñanza. Además su intervención contradiría los principios básicos de la europráctica y el particular estilo pedagógico. Con todo, se mantiene la intención de organizar desde lejos la formación lo mejor posible para que el resultado didáctico intercultural sea óptimo. Y así, parece conveniente antes de iniciar la práctica preparar al alumno a los requisitos (interculturales) que puedan surgir en el extranjero con una *Pre-Departure-Training* ⁽²²⁾.

Esta preparación debe consistir en desentrañar informativamente el complejo mundo laboral del extranjero, y orientar en determinadas direcciones la observación de los practicantes. Podrá evitarse así que la formación descentralizada produzca resultados dispersos. La adecuada pre-

⁽²¹⁾ Estos programas de formación continua aparecen en los enlaces internet de las respectivas organizaciones p.e. www.cedefop.europa.eu, dfjw.org.

⁽²²⁾ Nuestra propuesta de efectuar una preparación conveniente de la práctica en el extranjero para aumentar la calidad de la formación profesional es una novedad en Alemania. Podemos consolarnos observando que, a escala internacional, la situación no es mucho mejor. Según Apfelthaler (1999, p. 184), incluso entre trabajadores de multinacionales, tan sólo del 30 al 45 % como máximo recibe una preparación para una estancia laboral en el extranjero y el contacto con otras culturas. Richard Mead es aún más demoledor: "Only 12 per cent in 51 multinational US corporations had been offered seminars and workshops on cross-cultural differences and doing business abroad. Other research estimates that 65 per cent of United States MNCs do not offer training to their expatriates before sending them overseas" (Mead, 1998, p. 423).

paración de una práctica en el extranjero confiere a ésta una estructura y reduce el riesgo del fracaso.

Es probablemente cierto que las prácticas de movilidad para jóvenes en formación profesional inicial se preparan deficientemente a escala internacional. No se dispone evidentemente de cifras sobre tipo y asistencia a la preparación de prácticas en el extranjero. La descentralización de estas etapas formativas en algunas empresas y escuelas, y el hecho de que la tendencia moderna a las prácticas esté comenzando a difundirse, dificultan continuamente la recogida de informaciones. Así, en estos momentos sólo puede lamentarse la práctica ausencia de una preparación sistemática para las prácticas en el extranjero. Y ello tiene aún peores consecuencias porque los jóvenes practicantes no disponen de recursos personales o metódicos con los que puedan resolver los problemas que surjan para ellos en otro país. Les falta el repertorio al que puede recurrir un cosmopolita experimentado. Mucho más que el profesional enviado por consorcios internacionales a otro país, el joven practicante corre riesgo de que su práctica externa le resulte inútil y -en caso extremo- de abandonarla.

Para evitarlo, es necesario y urgente que intervengan todos los responsables de su formación. Éstos afrontan una nueva tarea y han de preguntarse primeramente cuáles son los objetivos de la preparación de una práctica en el extranjero y cuáles los contenidos curriculares que permitirán cumplirlos.

Posibles elementos curriculares de preparación a la práctica

Tras analizar y seleccionar diversos catálogos elaborados para profesionales que trabajan en el extranjero -que pueden consultarse por ejemplo en Apfelthaler (1999, p. 184 y sig.)-, proponemos pragmáticamente el siguiente objetivo primario para el *plano de competencias afectivo-interculturales* (sensibilidad intercultural), como meta a conseguir a través de una práctica internacional:

El practicante debe adaptarse con la máxima competencia, igualdad y eficiencia a la cultura extranjera

Este objetivo primario puede subdividirse en los siguientes objetivos parciales, que permiten extraer criterios para conceder puntos de crédito conforme al sistema SECP/ ECVET. Los profesionales enviados al extranjero deben en particular:

- poseer la sensibilidad correspondiente a los contextos interculturales;
- poder adaptarse rápidamente a otros entornos;
- poder enfrentarse a inseguridades y ambigüedades;
- tener interés por superar las fronteras de su propia cultura;
- estar dispuestos a olvidar estereotipos sobre otras culturas;
- poder integrarse en nuevos equipos de trabajo.

En el plano de los objetivos *cognitivo-sociales* (conocimiento intercultural), las personas *deben adquirir un conocimiento complejo de la cultura externa y de la propia*. Se proponen para ello, por consenso pragmático, criterios generales a título de estímulo, a partir de los cuales y en función de la situación en el país anfitrión podrán extraerse los módulos que parezcan convenientes:

- idioma del país ⁽²³⁾,
- datos demográficos de todo tipo,
- datos físico-geográficos,
- datos de transporte,
- existencia de tecnologías modernas de comunicación,
- sistema escolar,
- nivel formativo de los trabajadores,
- situación de la mujer,
- situación de las minorías,
- función de la historia en el país anfitrión,
- normas de propiedad,
- normas de seguridad,
- diálogo en la empresa,
- conciencia ambiental,
- situación política /división del poder,
- sindicatos y patronales,
- aspectos fiscales,
- fomento económico regional,
- influencia de la religión sobre la conducta laboral,
- particularidades jurídicas,
- conducta de ocio.

El tratamiento de una selección de estos u otros temas puede contribuir a despertar el interés del practicante por determinados problemas del país anfitrión. Además, se “desentraña” y facilita la enorme complejidad de una vivencia en el extranjero. La preparación podría dar lugar a una tarea de trabajo u observación en la fase práctica. El objetivo de la tarea sería orientar el interés del practicante en un sentido determinado, y crear la base para un diálogo de evaluación o una presentación una vez acabada la práctica. Ello permitiría a la vez diagnosticar y valorar la dimensión conductual (comportamiento) de las competen-

⁽²³⁾ La ampliación de la competencia lingüística suele considerarse -justificadamente- objetivo principal de una práctica en el extranjero. La gran popularidad de prácticas en países como Gran Bretaña, Francia y España, se explica por la difusión global de los respectivos idiomas y la esperanza de los practicantes de sacar una ventaja lingüística para la carrera y la profesión a partir de su experiencia en el extranjero. Es naturalmente deseable que la enseñanza del idioma extranjero en la escuela reduzca o evite los problemas lingüísticos de los alumnos que marchan a estos países, a través de una formación correspondiente ya en la fase preparatoria de sus prácticas. Y esto se aplica evidentemente también a aquellas prácticas que utilizan el inglés, el francés o el español como idioma puente o “*lingua franca*”.

cias interculturales obtenidas ⁽²⁴⁾. Para una valoración con puntos de crédito ECVET habría que definir las horas necesarias para esta *Pre-Departure-Training*. Por ejemplo, si la carga de trabajo supone un seminario en tres días de ocho horas, podría concedérsele *un* punto de crédito ECVET.

De las europrácticas a la formación mixta internacional: etapas formativas europeas en vías de certificación para una combinación internacional de la FP

A pesar de las impresionantes cifras de alumnos de FP participantes en programas bilaterales, los desplazamientos reales de alumnos en el sistema dual son muy inferiores a lo esperado. La formación mixta internacional podría contribuir a incrementar significativamente esta cifra ⁽²⁵⁾. La idea es sencilla y ya existen intentos en zonas fronterizas, de los que podríamos aprender. En ellos, suele trabajarse con clases de jornada completa. Las distancias de los desplazamientos son modestas, de suerte que en caso de conflicto el centro formador que envía al alumno puede garantizar un apoyo personal. Sin embargo, estas tentativas no han dejado de tener problemas, casi siempre de tipo administrativo, por ejemplo debido a las divergencias en los sistemas de formación. Así, se observan fuertes diferencias entre las partes teóricas y prácticas en las vías formativas de los dos estados participantes, lo que genera dificultades para el reconocimiento mutuo mediante exámenes finales. A este respecto será necesario encontrar formas de superar rápidamente las trabas burocráticas. Precisamente para la formación de artesanos, existe una tradición de siglos con la que podríamos entroncar. Es cierto que los viajes de aprendices se llevaban a cabo antiguamente siempre después de su formación inicial, pero, con todo, la estructura de edades seguiría siendo la misma que hoy.

⁽²⁴⁾ Puede asumirse que, con fines de evaluación, sólo sirven criterios operativos, es decir observables, tal y como indican las teorías sobre exámenes. Por tanto, la evaluación de las dimensiones afectivas resulta imposible desde un principio. En el otro extremo, las dimensiones cognitivas sí pueden perfectamente formularse en pruebas escritas u orales, y evaluarse por un observador.

⁽²⁵⁾ Entendemos por "formación mixta internacional" el hecho de que formadores de un campo profesional en distintos países europeos desarrollen un modelo formativo común para la formación profesional inicial y acuerden contenidos formativos que los respectivos asociados pueden impartir a los alumnos como complemento de su formación. Se alcanza el objetivo de la formación mixta cuando, al término del periodo formativo regular, el título o certificado está expedido por al menos dos países europeos distintos. Se trata de permitir que los jóvenes tengan experiencias internacionales *durante* su formación profesional inicial. En el pasado -por ejemplo los tradicionales "oficiales viajeros" del artesanado alemán- ello sólo era posible *después* de la formación inicial.

Una formación mixta internacional parece conveniente por consideraciones pragmáticas antes de nada para una Cámara de artesanos ⁽²⁶⁾ que ya disponga de experiencias de formación europea. Es necesario tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- una buena parte de la formación profesional inicial debe poder efectuarse en uno o incluso dos centros formativos asociados del extranjero;
- estas etapas formativas externas deben consistir en estancias prolongadas, de cuatro a seis meses de duración. Para centros alemanes, es probablemente más sencillo enviar al alumno por un año entero;
- además del título profesional de su país de origen, los alumnos obtienen la titulación profesional del respectivo país anfitrión, tal y como ya practican en el ámbito de la enseñanza superior numerosas asociaciones de universidades.

Un potente argumento en contra será probablemente que en ese periodo los alumnos sólo podrán empezar a integrarse, cobrar fiabilidad y generar un primer beneficio para la empresa. Además, puede que en muchos casos no les sea fácil recuperar autónomamente las enseñanzas a que no se ha asistido en la escuela de origen. En opinión de algunos expertos formativos, para que un proyecto de formación mixta tenga éxito, éste debe efectuarse bajo la dirección de instancias competentes, como las cámaras de artesanos en cooperación con un centro de FP y con los centros asociados extranjeros. Un primer paso podría ser obligar a una mayor movilidad de los formadores. Éstos visitarían los centros extranjeros para verificar en concreto las condiciones formativas de sus aprendices y convenir las etapas formativas. Junto con los asociados del extranjero, deberán estructurar formaciones que por regla general duran de 3 a 3 1/2 años, de tal manera que las etapas transcurridas en el extranjero no requieran ni añadir tiempo ni perder éste. Además, el proyecto podría contribuir a coordinar entre sí los planes generales de formación, para integrar las prácticas en el extranjero en un marco vinculante.

Si logra implantarse en la formación mixta la posibilidad de una certificación SECP/ECVET, surgiría una excelente oportunidad para incrementar la calidad y el atractivo del sistema alemán dual de formación profesional, y ello en el contexto de la tendencia mencionada a la internacionalización de la FP mediante la reforma de la ley alemana. El presente artículo ha expuesto simplemente *uno* de los varios resultados del proyecto Leonardo Practicert/Europass Plus: la adquisición de competencias interculturales. Con el trasfondo del método de resolución pragmática adoptado por el proyecto Practicert, podemos afirmar

⁽²⁶⁾ Las profesiones que parecen ser más idóneas para implantar una formación mixta internacional serían por ejemplo las de construcción (p.e. techador), instalador de sistemas de calefacción, mecánico de máquinas agrarias y automóviles, técnico en electrónica y soldador de parqué.

que existen sin duda posibilidades de establecer criterios para todas las dimensiones de las competencias interculturales (afectiva, cognitiva, conductual), que permitirían detectar éstas y evaluarlas o certificarlas con puntos de crédito dentro de Practicert. Parece fácil concluir que la definición de una formación mixta facilitaría enormemente tanto la consecución de un consenso pragmático en cuanto a criterios para las dimensiones de las competencias interculturales como asimismo la asignación común de puntos de crédito SECFP/ ECVET, y la correspondiente certificación a través de un Europass Plus. ■

Bibliografía

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Colonia, 1996.
- Alexander, P.-J.; Hahne, M. Lukas, M y D. Pohl, *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika 2002*. In: www.mhahne/gmxhome/europa/materialien/Qualitaetsverbesserung.pdf (consultado el 31.01.2005).
- Alexander, P.-J.; Hahne, M. Lukas, M und D. Pohl *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, p. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Viena, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. *Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training*. En Clermont, A.; Schmeisser, W. (Ed.): *Internationales Personalmanagement*. Munich, 1997, p. 349-371.
- Bader, R.; Müller, M. *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule*, Cuaderno 6, 2002, p. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich, 2002.
- Bea, F.X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Stuttgart, 2001.
- BMBF. *Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes, 2005*. www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig.reform.pdf (consultado el 31.01.2005).
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn. 1999.
- Demorgon, J. *Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen*. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hg.): *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. n°. 13, 1996, p. 7-17.
- Deresky, H. *International Management. Managing Across Borders And Cultures*. New Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik* n° 18/2004 de 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. London, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. Nueva York et.al., 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. Nueva York et.al., 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*, 2004. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D74743/hbs/hs.xsl/163_316 (consultado el 31.01.2005).

- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Berna, Stuttgart, Viena, 2002.
- Hofstede G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Nueva York et al., 1997.
- Jaßmeier, A. Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifikation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, Cuaderno 6, 2003, p. 218-221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Ed): *Betrifft: berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Kempf, F. *Publicación sobre política formativa de la Unión Europea. Documento de trabajo "Tratamiento de la cualificación extranjera"*, 19.04.2004. Reunión técnica celebrada los días 21./22.4.2004 en la Casa del Artesano en Berlín sobre "Formación mixta internacional". 2004.
- Kuhlmeier, W. Stichwort: Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Ed): *Betrifft: berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (Ed.): *Curriculum-Handbuch*, Band III, Munich, Zürich, 1975, p. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Stuttgart, Jena, 1995.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres, 1993.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Viena. Nueva York, 1973.
- Watzlawik, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D. D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Berna, Stuttgart, Toronto, 1993.

¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad?

Begoña de la Iglesia Mayol

Doctora en Ciencias de la Educación,
Profesora Colaboradora de la Universitat de les Illes Balears

Palabras clave

Training programme,
continuing vocational training,
professional permanent
training,
adult training,
social integration,
mentally disabled person

RESUMEN

Con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad sin intervenir en ellas directamente, sino en el contexto en el cual se desarrollan, con el apoyo institucional de la Universidad de las Islas Baleares y la financiación de "SA NOSTRA" Caixa de Balears, decidimos elaborar, implementar y evaluar un programa de formación de actitudes favorables hacia las personas con retraso mental, dirigido a los profesionales que pueden intervenir en el proceso evolutivo de toda persona.

A través de la vivencia de un empresario del grupo de profesionales que se creó a tal efecto, pretendemos dar a conocer la posibilidad de pasar de una actitud inicial centrada en la productividad de la empresa, a tener como punto de referencia el principio de normalización y la igualdad de oportunidades, facilitando el proceso de inclusión sociolaboral de las personas con retraso mental.

Introducción

Según Schalock (1995, 1999, 2003) son múltiples las dimensiones que constituyen una vida de calidad. El autor considera así que las intervenciones profesionales dirigidas al colectivo de personas con discapacidad deben incluir los siguientes ámbitos: *“bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos”*.

Las dimensiones citadas implican un cambio en la intervención, una reestructuración de los servicios y de las políticas sociales actuales.

Poder (económico, político, social), inteligencia, belleza, prestigio... se ubican entre los primeros lugares en nuestras escalas de valores. Valores que integramos desde la infancia y que asumimos como válidos, sin reflexionar sobre el rol social que pueden jugar las personas que parten en desigualdad de condiciones. Actuamos desde la superioridad, a par-

Cuadro 1. **Islas Baleares. Distribución por edades y tipo de deficiencias (datos absolutos y porcentajes horizontales)**

Tipo de deficiencia	14 años o menos	15-29años
Retraso Mental	1118	1363
Enfermedad mental	59	352
Total Psíquica	1177	1715
Visual	90	222
Auditiva	114	196
Total sensorial	204	418
Osteoarticular	100	359
Nerviosa y muscular	263	584
Expresivas	41	41
Enfermedades crónicas	156	336
Sin Especificar	63	96
Total físicas	623	1416
TOTAL	2004	3549

tir de actitudes no formadas, de "beneficencia", de "caridad", o en el peor de los casos de rechazo, cerrando las puertas a las posibilidades de este colectivo.

Hemos creado una estructura social en la que no caben los grupos menos favorecidos y no actuamos para provocar un cambio de actitudes hacia la tolerancia y la aceptación.

Si partimos del análisis de la situación actual en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares elaborado por Rosselló, J. (1999) podemos observar, con los datos obtenidos sobre la distribución del tipo de deficiencia, que son las psíquicas las que prevalecen, al considerar la franja de edades entre los 14 y 29 años.

Relevancia y justificación del estudio

Son muy numerosos y duros los obstáculos con los que se encuentra la persona con discapacidad a lo largo de su proceso vital: déficit en la prevención genética de anomalías, déficit en el asesoramiento a las familias afectadas, en la orientación académica y profesional, en el proceso de inclusión escolar, laboral y social, en la accesibilidad a los diferentes entornos, etc.

A partir del análisis de la realidad que vivimos, se idea un proceso de intervención dirigido a aquellos profesionales que participan en el proceso de desarrollo de las personas con discapacidad. Consideramos que también de sus actuaciones depende la mejora de la calidad de vida de este colectivo. Nos referiremos a profesionales de la salud (médicos, enfermeros, dietistas...); del mundo de la educación (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, maestros...), del mundo laboral (empresarios, for-

madores laborales...); de la orientación y asesoramiento (abogados, trabajadores sociales...); etc., a los que dirigimos el Programa de Formación de Actitudes que presentamos a continuación.

Pensamos que es necesario compartir, entre los diferentes profesionales, una misma línea de intervención para tratar una problemática tan intercausal como la que nos ocupa. Por ello, consideramos que la creación de un grupo interdisciplinario podría ser, no solo interesante sino imprescindible para avanzar hacia una sociedad más abierta y capaz de entender y aceptar las diferencias personales.

Clarificación conceptual

Vemos como el enfoque que damos al programa de formación que implementamos se enmarca dentro de la nueva definición de retraso mental (AARM, 1992) en la que se da importancia a todas las dimensiones de la persona y al diagnóstico sólo si es para la planificación de la intervención.

“ (El retraso mental) es una incapacidad sólo como resultado de la interacción entre las limitaciones en capacidad (inteligencia y habilidades de adaptación) y las exigencias del medio ambiente”. (1)

Asumiendo dicha conceptualización, no caben las intervenciones y programas dirigidos únicamente a paliar las limitaciones de la persona con retraso, más bien es importante crear un sistema de apoyo a la persona, teniendo en cuenta sus limitaciones y también sus capacidades.

A partir de una amplia búsqueda *bibliográfica* utilizando numerosos descriptores (*program, professional attitudes, social inclusion, mental retardation, intelectual disabilities,...*) y diferentes bases de datos (Eric, Francis, British Education Index, Dissertation Abstracts International, Social Scisearch, PsycINFO, Sociological Abstracts, Teseo, Redinet...), no encontramos ningún *Programa de Formación de Actitudes* hacia las personas con retraso mental dirigido a los colectivos profesionales citados anteriormente.

Los artículos que se corresponden con dichas palabras clave son estudios descriptivos, psicométricos, en los que se muestran las diferencias actitudinales entre profesionales, pero no explican la aplicación de programa para la mejora de estas actitudes.

(1) Para profundizar sobre el concepto de retraso mental, se puede consultar Luckasson, R., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. (1996, August). The 1992 AARM definition and preschool children: Response from the Committee on Terminology and classification. *Mental Retardation*. 247-253.

Metodología de recogida y análisis de la información

“¿Por qué es tan diferente la perspectiva investigadora en cada tipo de discapacidad? ¿No es posible complementar la investigación sobre cada patología o problema con la investigación que afecta a distintos síndromes? ¿No se avanzaría mucho más integrando las diferentes perspectivas investigadoras y acercando los diferentes campos científicos centrados en las personas con discapacidad?”(Verdugo, 1997, 123)

Partiendo de las preguntas formuladas, consideramos que la investigación tiene que basarse en:

- una concepción de la discapacidad centrada en la interacción entre el individuo y el contexto,
- una perspectiva centrada en la calidad de vida y no tan sólo en la eficacia de los servicios,
- una metodología que permita que la investigación no sea competencia exclusiva de los investigadores, sino que considere las necesidades de los profesionales, de las personas afectadas y de quienes se relacionan con ellas.

La metodología cualitativa nos permite investigar desde la experiencia, desde la reflexión de la propia práctica investigada.

Así pues, pensamos que para crear un tipo de conocimiento crítico, como parte fundamental de nuestras actitudes, es importante vivenciar la realidad a investigar, contrastarla con un equipo de investigadores y hacer proliferar las metodologías, puesto que consideramos:

- que es la metodología la que se debe adaptar al objeto de investigación,
- que no es la teoría que podamos verificar lo que nos debería de importar, sino la creación de significados y/ o actitudes en los sujetos. Las teorías son herramientas que nos sirven para analizar una determinada realidad,
- y que nunca debemos adoptar un enfoque normativo en la implementación, sino un enfoque hipotético que provoque la reflexión sobre los propios procesos y se convierta, así, en conocimiento crítico.

Sin salir del paradigma crítico, nos adentramos dentro la Investigación-Acción para poner de manifiesto el referente concreto del tipo de investigación que hemos llevado a cabo. Elliot (1993, 88) define la investigación acción como: “...el estudio de una situación social para intentar mejorar la calidad de la acción en sí misma” Según Pérez Serrano (1990, 58) esta y numerosas definiciones más, tienen en común algunas características, las cuales pueden ser consideradas como las básicas de la investigación-acción:

- La práctica: partir de problemas prácticos, asumir compromisos con la práctica, crear una nueva práctica, implicar a los participantes, mejorar la práctica.
- La reflexión: conocimiento e intervención, pensamiento y acción, reflexión y actuación, reflexión autocrítica.

- La mejora: La autocrítica, el fomento del cambio personal y social, la transformación de las actitudes, la comprensión de la situación, la conjugación de la investigación, la acción y la formación.

Objetivo del programa de formación

Con todo, vemos que el proceso que implica llevar a cabo una investigación-acción tiene como consecuencia directa la responsabilidad de los participantes, de reflexionar sobre su propia práctica. Éste es realmente el objetivo del programa de formación y de la investigación que presentamos: la reflexión de la práctica profesional por parte de cada uno de los participantes. Así, la máxima que ha guiado la investigación presentada y diciendo que la formación de la investigadora también ha condicionado el hecho de optar por este tipo de metodología, puesto que sus experiencias previas en el campo de la investigación ⁽²⁾ se llevaron a cabo desde el paradigma cualitativo:

La reflexión sobre la propia práctica es la base para la mejora de la realidad investigada así cómo es también el primer paso para un cambio de actitud.

Los ámbitos que una persona necesita para desarrollarse (la intervención sanitaria, la inclusión social, escolar y laboral, los derechos y deberes, la calidad de vida, la familia, las relaciones sociales y sexuales...) fueron los temas expuestos para ser analizados durante las sesiones con el grupo de profesionales, siempre con el objetivo de llegar a propuestas de intervención profesional basadas en el principio de normalización redefinido por Wolferbenger, en 1972 con las siguientes palabras:

"la utilización de los medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc...) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc...) sean al menos tan buenos como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias...), apariencia (vestido, aseo, etc...), experiencias (adaptación, sentimientos, etc...), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc...)." (Muntaner, 2001, 21-22)

La información obtenida a través de las entrevistas iniciales, las sesiones de formación, los diarios personales y las entrevistas finales, fueron la base usada para establecer el sistema de categorías que nos ayudó en el proceso de análisis de datos, introducidos e indexados con el sistema de *software* NUDIST (Non-numerical Unstructured Data, Indexing, Searching And Theorising).

Demostrar, una vez más, que la persona siempre está en proceso de cambio y dar a conocer el proceso vivido por uno de los empresarios del grupo interdisciplinario es el objetivo del apartado que a continuación vamos a desarrollar.

(2) Rosselló Ramon, M. R., (1996). *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

La formación de un grupo interdisciplinario y criterios de selección

La formación de un grupo interdisciplinario donde quedasen representados los ámbitos profesionales que hemos mencionado, fue una tarea costosa y no exenta de preocupaciones y angustias.

La formación inicial fue uno de los criterios de selección para crear dicho grupo. Dentro de los perfiles citados no seleccionamos aquellos que ya habían recibido algún tipo de formación en relación a la intervención con las personas con discapacidad, tales como los/las maestros/as, los/las pedagogos/as (especialistas en Pedagogía Terapéutica) y los/las psicopedagogos/as.

Un segundo criterio de selección fue el acotar el colectivo de personas con discapacidad a las personas con retraso mental, porque asumimos la conclusión a la que llega Díaz Aguado (1995, 18) fruto de múltiples experiencias en este campo:

"...los problemas más graves de rechazo se producen hacia la deficiencia mental y la parálisis cerebral. En segundo lugar, se sitúan las deficiencias sensoriales (auditivas y visuales) junto con los problemas de lenguaje y la epilepsia. Y, por último, los problemas que menos rechazo parecen originar son las deficiencias motoras".

Así, asumiendo que la actitud guía la acción (Elliot y Diane, 1994), pensamos que sería más fácil que el cambio de actitudes de los profesionales hacia las personas con retraso mental se generalizara a todas las demás personas con alguna discapacidad.

El proceso de consolidación del grupo de profesionales

A través de una carta donde explicábamos los objetivos del programa de formación, nos pusimos en contacto con médicos (ginecólogos/as y pediatras), abogados/as, enfermeros/as, empresarios/as, pedagogos/as (especialistas en Didáctica y Organización escolar), psicólogos/as clínicos y trabajadores/as sociales. Es decir, aquellos profesionales que cumplían con los criterios de selección anteriormente mencionados: intervenir en el desarrollo de la persona con retraso mental y no tener una formación específica sobre el tema que nos ocupa.

El hecho de descartar a políticos, asociaciones especializadas, ONG, etc, es debido a que los componentes de estos colectivos no tienen una formación inicial común. Con lo cual, a nivel profesional, están inscritos en diferentes colegios y es muy difícil aplicar los criterios de selección establecidos y los mecanismos para contactar utilizados, de manera aleatoria, para determinar la muestra.

Una vez enviada la carta a los diferentes profesionales adheridos a los colegios profesionales que les representan, esperamos su respuesta para concretar una entrevista inicial y así establecer el compromiso respecto a la participación en la experiencia que presentamos. En dicha entrevista pretendíamos definir cuáles eran las ideas, conceptos, sentimientos y conductas que presentaban los profesionales respecto las personas con retraso mental, es decir, determinar la actitud inicial desde la cual se partía.

A través del contrato de investigación que se presentó durante la entrevista inicial, sellamos el compromiso respecto a la participación en el desarrollo del programa y , a continuación, se citó a los miembros para el inicio de las sesiones de formación.

Cabe decir que el grupo interdisciplinario quedó formado finalmente por trece componentes: dos empresarios, una abogada, tres trabajadoras sociales, cuatro enfermeros/as, una dietista, una psicóloga y una pedagoga. El único colectivo que quedó sin representar en el grupo fue el de los médicos, justificando el no poder participar por motivos de horarios de trabajo.

A través de diez sesiones de formación y continuos encuentros individuales para contrastar y hacer un seguimiento de los objetivos de un modo más individualizado, fueron numerosos y significativos los cambios experimentados por los participantes, tanto a nivel profesional como a nivel personal.

En este documento hemos decidido presentar el proceso vivido por un empresario del grupo, que pasa de considerar sólo las limitaciones de la persona a tener en cuenta sus capacidades.

Hacia una actitud más favorable: de la productividad a la oportunidad

“Desde el punto de vista cultural, el primer dato a destacar es el bajo nivel educativo medio de las personas con discapacidad, principalmente las personas con retraso mental...Por último, la precariedad es un elemento que define la situación económica de la población con discapacidad, provocada por su bajo índice de actividad laboral y un alto porcentaje de inactividad” Rosselló, J. (2000, 119)

El caso que presentamos es el de un empresario de treinta años que dirige una empresa de jardinería en Palma de Mallorca. A partir de la asociación de empresarios a la que él pertenece nos pusimos en contacto y le ofrecimos la posibilidad de formar parte del grupo interdisciplinario de formación de actitudes favorables hacia la persona con retraso mental. Sin ningún tipo de planteamiento ni de idea previa, simplemente por impulso y curiosidad, decidió dedicar dos horas semanales, después de su jornada laboral, a reflexionar sobre sus propias actitudes hacia las personas con retraso mental.

Su actitud inicial se puede definir a partir de términos como la lástima y el desconocimiento, aspectos que condicionan un tipo de intervención basada en la desigualdad, es decir, basada en la superioridad del empresario frente a la persona con retraso mental. Superioridad entendida como sobreprotección y como negación de cualquier capacidad de la persona con discapacidad.

A partir de la reflexión sobre dicho punto de partida durante las sesiones de aplicación del programa, el empresario detecta sentirse en un plano de igualdad, aspecto que le permite defender los derechos y exigir las obligaciones de la persona con retraso mental. Él lo expresa del siguiente modo en la entrevista final:

"El cambio lo he experimentado a nivel de sentimientos. Ya no siento lástima porque me veo igual a ellos, en el mismo plano. Además pienso que si se diera el caso de contratar una persona con discapacidad en mi empresa y no sirviera, no dudaría en decírselo y coger a otra." (Entrevista Final, p. 251) ⁽³⁾

Por otra parte, el desconocimiento sobre el tema hace que el empresario no conciba, entre sus múltiples intervenciones diarias, el hecho de poder facilitar, desde su marco profesional, la calidad de vida de las personas con discapacidad. Fue en una de las sesiones de formación, fruto de la reflexión y de las aportaciones de los otros profesionales, cuando él mismo se da cuenta de las posibilidades de actuación que tiene el empresario en el proceso de desarrollo de la persona:

"Si tú ofreces la posibilidad de trabajar, empiezas a solucionar muchas cosas. ¡Se lo das todo! Seguridad, estabilidad... Y, si además de contratar, el empresario le ofrece formación y ayudas, está dando bienestar emocional y éxito personal." (Sexta sesión, p. 202)

Entrando en el análisis de la categoría ⁽⁴⁾ definida como Inclusión Laboral de las personas con retraso mental, podemos observar los cambios experimentados por el empresario. Cambios que tendrán consecuencias muy significativas en su propia práctica profesional.

Podemos hablar de cambio al ver como el empresario inicia las sesiones de formación defendiendo sus planteamientos desde una óptica empresarial centrada, únicamente, en la productividad de la empresa.

"Como empresario me plantearía: ¿qué me resulta más rentable? Tenemos que ser realistas. En un principio soy reticente a contratar a una persona con retraso mental en mi empresa, por productividad, únicamente." (Entrevista Inicial, p. 47/48)

Esta visión tienen consecuencias como la pedir sólo el tipo de discapacidad que presenta la persona que solicita un trabajo, sin tener en cuenta que cualquiera de nosotros, en una entrevista laboral, no habla de lo

⁽³⁾ La numeración de las páginas que aparecen después de cada párrafo textual corresponden a la paginación establecida en los anexos de la investigación:

De la Iglesia Mayol, B. (2002). *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears. Tesis Inédita

⁽⁴⁾ Las grandes categorías que se analizaron fueron: La persona con Retraso Mental; Familia; Inclusión Escolar; Inclusión Laboral; Inclusión Social; Vida autónoma y Calidad de Vida.

que no sabe hacer, sino que intentamos dar a conocer y aumentar las capacidades que presentamos. Otra consecuencia más importante es la de seleccionar para las entrevistas aquellas personas que en su carta de presentación, o currículum, no incluyen un tanto por ciento de minusvalía. Este hecho ya elimina la oportunidad de poder trabajar a la persona con discapacidad dentro del marco laboral ordinario.

“Yo no haré entrevistas a todas las personas que me manden solicitudes. Me quedaré con los que me interesen, no puedo perder el tiempo. Pediría por la discapacidad que presenta y después le entrevistaría, o no, según si me interesase.” (Cuarta sesión, p. 191)

A esta consideración se le suma la idea de que el empresario debe controlar el tipo de discapacidad que presenta el/la trabajador/a y que tiene que ser éste/a el/la que se adapte al lugar de trabajo.

Esta idea inicial fue confrontada por los demás profesionales del grupo de formación. A partir de la reflexión grupal y del análisis personal, el empresario decide dotar de infraestructura a la empresa para poder incluir en su plantilla de trabajadores a una persona con retraso mental. Él mismo lo expone así durante la sexta sesión:

“La empresa debe estar preparada para acoger a personas con discapacidad y debemos tener infraestructura para poder dar formación.” (Sexta sesión, p. 204)

Evidenciar sentimientos, conductas e ideas propias alejadas de ser favorables para el desarrollo de la persona con retraso mental, más el enriquecimiento de las ideas de los otros profesionales, hace que el empresario asuma el compromiso de modificar la estructura de su empresa para poder contratar a personas con retraso mental. Cabe decir que dicha opción no está basada en la idea de contratar para conseguir ciertas compensaciones económicas, sino en la idea de que cambiar para acoger las diferencias implica mejorar para todos/as los/las trabajadores/as.

Antes de terminar, queramos resumir en unas líneas el proceso de cambio que el empresario empezó a poner en práctica una vez finalizadas las diez sesiones de formación programadas en un principio. Así, cumpliendo con su compromiso, reunió al grupo de formación para que analizásemos el proyecto de ampliación de su empresa para ver si las propuestas de intervención tenían como referente el principio de inclusión, o contrariamente, asumían principios basados en la segregación. Para este tipo de análisis no bastó un solo encuentro, y así, fueron dos más las sesiones de reflexión antes de la presentación final de dicho proyecto de ampliación de la empresa. Sin ningún tipo de subvención ni ayuda por parte de instituciones públicas de nuestra comunidad, el empresario decidió emprender este proyecto por iniciativa propia. Decir que fueron múltiples los obstáculos encontrados durante el proceso de contratación y las angustias vividas por el empresario, pero también fueron, y son actualmente, múltiples las satisfacciones obtenidas.

“Lo que más me ha llamado la atención es ver que los empresarios no estamos preparados para contratar a personas con discapacidad. Tam-

bién debo decir que la ayuda que se nos ofrece es muy poca. Cualquier iniciativa de empresa es complicada, imagínate ésta. Ni las asociaciones de empresarios te informan sobre tus obligaciones con este colectivo." (Entrevista final, p. 251)

La voz de todos los participantes

Para finalizar, dedicamos un pequeño espacio de este artículo para que los protagonistas de esta experiencia de formación, resuman su proceso de aprendizaje, a través de una frase significativa, ya que consideramos que es lo que dota de mayor significado el proceso vivido.

Abogada:

"...ahora ya no defendería el hecho de poder cobrar una pensión, porque primero intentaría adoptar medidas para que la persona con retraso mental trabajara. Ya no valoro sólo la cantidad de dinero a cobrar y la seguridad que este aspecto proporciona, sino la realización personal que el trabajo supone." (Entrevista Final, 232)

" (La investigación) Me ha ayudado a abrirme a este mundo, a ampliar conocimientos y a entender hasta qué punto puede llegar a ser dolorosa la imposibilidad de integración social.

La coordinación con otros profesionales me ha hecho ver cómo ellos pueden enfocar e intervenir, desde su profesión, en el campo de las personas con discapacidad." (Entrevista Final, 232)

Dietista:

"No sabía que se les ponían tantos obstáculos... Tienen derecho a ser felices como todo el mundo." (Entrevista Final, 235)

"Ahora soy más consciente de cuál es la situación de la persona con retraso mental y esto hace que luches y que defiendas más tus ideas. Pienso que es básico argumentar que son personas que se les debe respetar como a todos. Todas las personas pensamos y esto ya basta." (Entrevista Final, 235)

Diplomado universitario en enfermería (DUE) 1:

"Profesionalmente, (me ha servido) para poder dar una mejor atención al paciente, de trato, de comprensión...

Y personalmente, me ha hecho replantear cosas y cambiar. Ahora no los separo, como hacía antes, tengo ganas de acercarme y de conocer a la persona. Ya no me da miedo que alguna persona con retraso mental me pregunte. Tengo más recursos para actuar." (Entrevista Final, 238)

DUE 2:

"Sobre todo, (la investigación) me ha servido personalmente. Estoy más abierta, pienso más, analizo más las cosas que antes me pasaban por alto. Soy más tolerante, no digo un NO tan rápido. También me ha ayudado a conocer que existen más profesionales y que podemos tratar el tema desde diferentes puntos. Que debemos intervenir conjuntamente y que no estamos solos." (Entrevista Final, 242/243)

DUE 3:

"Me ha servido para guiarme no sólo por lo que pienso sino porque también lo piensa y vive otra gente. Así es mucho mejor, compartiendo otros puntos de vista profesionales. Si sólo nos centrásemos en el mundo sanitario, sería terrible. Me gustó mucho poder ver lo que hacen trabajadoras sociales, ver que también hay empresarios que se preocupan,... te hacen eliminar prejuicios." (Entrevista Final, 246)

DUE 4:

"Yo antes los trataba bien, pero ahora es diferente, es una trato más personalizado y más consciente de lo que haces." (E.F, 250)

Empresario 1:

"[La experiencia me ha servido para] contratar una persona con retraso mental en mi empresa." (Entrevista Final, 252)

"Ha sido enriquecedor ya que me ha ayudado a relacionarme mejor con otros profesionales. Me gustaba ver como se ponía en práctica lo que debatíamos en las sesiones y como se pensaba a nivel profesional sobre diferentes temas." (Entrevista Final, 253)

Empresario 2:

"Me ofrecí para hacer revisiones oftalmológicas gratis a los centros específicos y no tuve respuesta alguna. Son los padres los que acuden a mi consulta y puedo ver que están muy afectados visualmente. Esto quiere decir que los centros no atienden a este nivel." (Sesión 4, 189)

Pedagoga:

"Sí me ha servido; de hecho, antes no pensaba así. Yo estudié Pedagogía y decidí hacer la rama de Organización y Didáctica, porque no me gustaba el campo de las deficiencias, ya que solo había tenido experiencia con profundos. Ahora ya no es así, me apetece intervenir en este campo." (Entrevista Final, 256)

Psicóloga:

"En las sesiones, me daba la impresión de que ahora estoy despertando al mundo. Si no lo hubiera hecho, hubiese seguido yendo a trabajar a casa, cerrada entre cuatro paredes, en mi mundo. Ahora, con abo-

gados, empresarios, trabajadores sociales... tengo la impresión de haberme abierto." (Sesión 10, 227)

"Yo, personalmente, ahora no ejerzo de psicóloga, pero me gustaría intervenir en este campo desde que empezamos la primera sesión. Intento sensibilizar a la gente que me rodea e incidir en sus actitudes, aunque me gustaría hacer algo más." (Sesión 10, 228/229)

Trabajadora social 1:

"Yo no tenía en cuenta la opinión de las enfermeras y ahora sí. Experimenté la necesidad de coordinación entre diferentes profesionales. En mi trabajo también noto a faltar reuniones semanales para supervisar de manera conjunta. Es fundamental." (Entrevista Final, 259)

Trabajadora social 2:

"El compromiso que podemos asumir nosotros es el de coordinarnos más con los centros que no pertenecen a nuestra empresa. Falta coordinación entre instituciones." (Sesión.10, 229)

"He cambiado la manera de pensar y veo que es necesario unir fuerzas entre todos los profesionales. Si no es así, es como dar palos al agua." (Entrevista Final, 261)

"Ahora centro los programas más en las capacidades y no en las deficiencias de los usuarios. Además, he conseguido que una persona de quince años salga por primera vez de casa." (Entrevista Final, 261)

Trabajadora social 3:

"Mi compromiso es centrarme en lo que siente la persona, en lo que opina. Dar una mejor calidad de vida a las personas con retraso mental que trato. Ahora sé que estoy más formada" (Sesión.10, 230)

"Ahora les doy la posibilidad de decidir, no se la quito." (Entrevista Final, 262)

"Me ha servido para poder relacionarme mejor con las personas con discapacidad, puesto que ahora no los veo ni los trato desde la compasión. Intento ayudarlos desde ellos, haciendo que me pidan ayuda. Son ellos quienes tienen que saber lo que quieren. También va a servirme mucho la relación con otros profesionales." (Entrevista Final, 264)

Planteamiento de nuevos interrogantes

A medida que íbamos elaborando, aplicando y evaluando el programa que hemos presentado, se nos planteaban nuevos intereses, nuevas necesidades y nuevos temas para la profundización y la búsqueda. Este hecho es fruto de las constantes reducciones y limitaciones en la investigación que presentamos. Limitaciones como la de acotar la muestra a determinados roles profesionales, reducir la investigación a las personas con re-

trazo mental, y no poder hacer un seguimiento en los respectivos puestos de trabajo, son aspectos que hace falta superar en futuras investigaciones. Por esto, proponemos una serie de cuestiones para la reflexión, que, tal vez, promuevan el estudio de quien se encuentre en el reto de querer investigar para la mejora de la calidad de vida de las personas y colectivos menos favorecidos. Así pues, presentamos un lista de posibles temas para profundizar el estudio:

- Determinar vías para pasar del grupo interdisciplinario de profesionales a la coordinación interinstitucional para intervenir y elaborar programas y servicios;
- analizar cómo se difunden y se hacen respetar los derechos y deberes de la persona con discapacidad;
- intervenir en la formación de los profesionales de la salud para atender las necesidades de la persona con discapacidad y a su familia, concretando en la notificación del diagnóstico y el seguimiento del caso en coordinación con el resto de profesionales que intervienen en los proceso de desarrollo de la persona;
- ofrecer cursos de formación de actitudes hacia las personas con discapacidades desde los colegios oficiales para todos los profesionales de las ramas que podan intervenir de cara a conseguir unas estructuras sociales que acojan las diferencias;
- crear la necesidad a los empresarios para que contraten personas con discapacidades dentro sus empresas;
- intentar modificar la legislación vigente para que las medidas favorezcan la participación social y laboral de la persona con retraso mental
- revisar de los criterios y las razones para diagnosticar y otorgar el certificado de minusvalía;
- facilitar formación de actitudes favorables hacia las personas con discapacidad desde la formación inicial de los profesionales;
- revisar las bases sobre las cuales se fundamentan los servicios y programas dirigidos a las personas con discapacidades.

Queremos acabar la presentación de la investigación con la esperanza de que se dé respuesta a alguno de los interrogantes planteados y de que siga habiendo profesionales tan entregados y comprometidos como los que protagonizaron esta experiencia. Cabe decir que, actualmente, se desarrolla la misma dinámica de reflexión y análisis con profesionales en diferentes centros educativos.

Por último, dar las gracias una vez más a los profesionales que caminan hacia actitudes más favorables para la inclusión y desarrollo de las personas con retraso mental y que también facilitan el cambio y la eliminación de prejuicios hacia su perfil profesional, que muchos de nosotros tenemos, antes y durante la aplicación de programas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. ■

Bibliografía

- American Association Mental Retardation: *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, D.C., 1992.
- Díaz Aguado, M. J. *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE, 1994.
- De la Iglesia Mayol, B. *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears. Tesis Inédita, 2002.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- Eliot, R.; Smith, D.; Mackie, M. *Psicología Social*. Madrid: Medica Panamericana, 1994.
- Gil Flores, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- Pérez Serrano, G. *Investigación-acción: aplicación en el campo social y educativo*. Madrid: Dykinson 1990.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I- Métodos*. Madrid: Muralla, 1994.
- Rosselló, J. El Capital Humà i Social a les Illes Balears. In: Guillem López (dir). *Revista Econòmica de Catalunya. Serie monogràfics de las Islas Baleares*, 1999.
- Rosselló Ramon, M. R. *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1996.
- Muntaner, J. J. *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento Ciencias d'la Educación. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, Septiembre, 1998.
- Muntaner, J.J *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- Schalock, R.L. Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 1995, 26 (1), p. 5-13.
- Schalock, R.L. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En: M.Á. Verdugo Alonso; Jordán de Urríes Vega, F.B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999, p. 79-109.
- Schalock, R.L.; Verdugo, M. Á. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza, 2003.
- Verdugo, M.A. (Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato. En *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad. Salamanca*. Universidad de Salamanca, 1997.
- Verdugo, M.A.; Jordán de Urríe Vega, F.de B. (Coord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: AMARÚ, 1999.

Creación de un programa de formación de aprendices en Siria: abrir puertas al cambio

Rebecca Warden

Periodista independiente especializada en educación, miembro de International Correspondents in Education (ICE), autora de la circular Newsletter ETF (Fundación Europea de la Formación).

Palabras clave

Main descriptor: training

Secondary descriptor:
apprenticeship

Geographical descriptor:
Syria

Form descriptor: social
dialogue, pilot

RESUMEN

El presente artículo estudia los progresos alcanzados con el proyecto de crear, por primera vez en Siria, un programa de aprendizajes que imparte formación en la escuela y la empresa. Expone los éxitos y los fracasos de dicho proyecto.

Siria es plaza nueva para este tipo de iniciativas. El artículo pone de relieve algunas de las dificultades que comporta trabajar en un entorno sumamente centralizado, donde el estado, las escuelas y la industria apenas poseen experiencia alguna de colaboración. Describe el esfuerzo especial por conectar entre sí a los diferentes participantes de todos los ámbitos, y sus resultados. Revela también que este modesto proyecto piloto ha sentado las bases para una reforma mucho más ambiciosa del sistema de la FP siria.

Introducción

La República Árabe de Siria ha intentado durante varios años una reforma económica que haga posible pasar de una economía de planificación central a un modelo más orientado al mercado. Esta iniciativa siria responde evidentemente a tendencias de orden internacional, como la globalización y la creciente integración económica planetaria. Pero también espolea a este país la necesidad de encontrar solución a problemas de tipo nacional, como el alto desempleo juvenil y la escasa productividad. En este contexto, el sistema nacional de la formación profesional (FP) comienza a examinarse con más espíritu crítico. La mejora de la FP para obtener titulados con la cualificación adecuada se considera fundamental para combatir el paro y mejorar la productividad industrial. La Fundación Europea de la Formación (*European Training Foundation - ETF*) ha colaborado con Siria durante los últimos tres años. Desde enero de 2001, el proyecto ETF de crear programas de formación de aprendices dentro de la FP siria ha ido ampliando su particular efecto innovador. Este programa es pionero

Cuadros y diagramas:

Dos cuadros ilustran, en la sección de conclusiones, las cifras de empresas participantes y nuevos aprendices. Al final del artículo se incluyen algunas entrevistas breves con protagonistas sirios del programa de aprendizajes.

en diversos aspectos, que se describen con mayor detalle en secciones posteriores de este artículo. El artículo informará brevemente sobre el mercado de trabajo sirio, el sistema de la FP y el entorno económico general antes de analizar específicamente el programa de formación de aprendices. Intenta describir el nacimiento y desarrollo del proyecto, y expone sus éxitos o fracasos junto con los motivos correspondientes. También trata de explicar la opinión de los propios sirios sobre el programa. A falta de una evaluación formal del proyecto, el artículo describirá los resultados principales logrados hasta la fecha. El texto se basa en entrevistas de primera mano a una serie de protagonistas del proyecto, y en informaciones proporcionadas por la ETF.

La economía siria y el mercado de trabajo

La economía siria presenta diversos paralelismos con países vecinos como Jordania o Líbano. Los tres países presentan altas tasas de natalidad, que dan lugar a una estructura demográfica relativamente joven ⁽¹⁾. En los tres países, muchas personas encuentran empleo dentro del sector informal de la economía, y los índices de paro son elevados ⁽²⁾. Los tres están vías de transición desde una economía tradicional, basada en el consumo local, hacia otra de carácter más global. En consecuencia, el mercado de trabajo nacional respectivo experimenta una dicotomía entre los sectores y formas de actuar tradicionales y los sectores modernos, con necesidades de cualificación muy distintas. Con todo, también existen diferencias notorias entre el mercado de trabajo y la economía sirias y los otros dos países.

Muchos de los trabajadores mejor cualificados en estos tres países emigran por motivos económicos, y son abundantes los que encuentran empleos mejor pagados en los países más prósperos de la zona del Golfo. Pero Líbano y Jordania también acogen cifras elevadas de trabajadores extranjeros, que en su mayoría desempeñan las labores peor pagadas y de menos cualificación. Siria, por el contrario, es contribuyente neto a dicho éxodo, particularmente hacia Líbano, donde se calcula que trabaja en la actualidad más de medio millón de sirios, principalmente en la construcción y la agricultura.

Mientras que Líbano posee una clara economía liberal y una importante función del sector privado, Siria continua fiel a la escuela de la planificación estatal centralizada, abandonada por otros países de la región -como Egipto- hace ya más de veinte años.

(1) En 2001, los índices anuales de crecimiento demográfico fueron: Siria 2,5 %, Jordania 2,8 % y Líbano 1,3 % (Fuente: Statistics in Focus, Eurostat).

(2) Según Eurostat, en 2001 los índices de paro fueron: Jordania 29,7 %, Siria 10,3 %, sin datos disponibles para Líbano (Datos: Euro-Mediterranean Statistics, Eurostat). Algunas fuentes periodísticas como *The Syria Report* o *Syria today* sitúan la cifra de desempleo en Siria muy por encima, alrededor del 16 %.

Desde el decenio de 1990, Siria ha tomado medidas para liberalizar su economía y, a partir de la Ley nº 10 sobre inversiones de 1991, su sector privado ha experimentado un veloz crecimiento. Con todo, el estado sirio continua siendo la fuerza dominante en la economía nacional y las empresas estatales siguen siendo responsables de sectores importantes, como la producción de cemento, hilo de algodón ⁽³⁾ o agua mineral.

No resulta sencillo encontrar informaciones precisas y actualizadas sobre el mercado de trabajo sirio; la tradición de planificación central comporta niveles informativos bastante escasos. La existencia de una fuerte economía informal, en la que se calcula participa cerca del 40 % de la población activa, y el hecho de que numerosos trabajadores de bajo salario en el sector público ejerzan un segundo empleo, contribuyen a oscurecer la imagen.

Con todo, resaltan algunas características básicas: el fuerte índice de crecimiento demográfico sirio -un 2,7 % anual entre 1995 y 2000- significa que los jóvenes tienden a predominar dentro de la población activa. En 2001, más del 36 % de la población activa se componía de jóvenes de menos de 25 años. Estos tienen también mayor probabilidad de paro; en 2001, un 10,3 % de la población activa estaba desempleada, y el 89 % de los parados eran primeros solicitantes de empleo. Incluso comparando con los niveles del Oriente Medio, la participación femenina en la economía siria es baja: en 2001, tan sólo un 21,3 % en las mujeres de más de 15 años trabajaban fuera de casa, frente a un 83,3 % de los hombres. Las perspectivas de empleo para la mujer son escasas; más de la mitad de las empleadas trabajan sin remuneración en el negocio familiar, y son muy pocas las que emplean a otras personas o pueden calificarse de autoempleadas. Por último, la tercera característica es que el sector público es el principal empleador para hombres y mujeres, pues generaba un 26 % de los empleos en 2001. En los últimos años, los empleos del sector informal se han incrementado a expensas de los del sector privado formal. En 2001, la proporción de personas que trabajaba en el sector informal alcanzaba un total del 39 %, frente a sólo un 33,8 % en 1995.

Los expertos de la ETF han detectado así varios problemas que impiden al mercado de trabajo sirio realizar sus potenciales. Los empleadores privados tienden a utilizar la vía del contacto informal para encontrar y despedir a sus trabajadores, mientras la labor de colocación que efectúan los servicios de empleo estatales es extremadamente limitada. Apenas existen mecanismos eficaces para ofrecer puestos disponibles a quienes buscan empleo, y no existe ningún servicio que proporcione asesoramiento u orientación para las personas en búsqueda de trabajo. Las asociaciones sindicales y empresariales no están muy desarrolladas en Siria, y no cumplen por ello ningún papel considerable en cuanto a formación, investigación o presión al gobierno para invertir en el ámbito.

(3) La industria textil siria es un caso ejemplar: el Ente Público de las Industrias Textiles produce el 90 % del hilo de algodón. Las empresas privadas del sector, que tienden a concentrarse en la confección de telas e indumentaria, están obligadas a comprar el hilo de algodón a los precios que dicta el gobierno.

El sistema sirio de la FP

El sistema sirio de la FP apenas ha evolucionado en los años recientes. Consta de dos ciclos, el secundario y el postsecundario. La FP secundaria se imparte en las "escuelas técnicoprofesionales" de secundaria. Los programas, destinados a jóvenes de 16 a 18 años, son trienales. Los titulados reciben un certificado de enseñanza secundaria profesional como trabajadores cualificados y, o bien acceden al mercado de trabajo, o bien prosiguen estudios en los institutos de FP postsecundaria; tan sólo un número muy escaso de alumnos consigue acceder a la universidad. Aún cuando también participan otros ministerios, el Ministerio de Educación es responsable en casi un 90 % de la FP secundaria. La FP postsecundaria se imparte en los "institutos técnicos de enseñanza media" y dura dos años. Los requisitos de acceso incluyen un certificado de aprobado en la escuela secundaria, en rama general o profesional. Los titulados reciben la cualificación "Técnico superior". Pueden acceder al mercado de trabajo o, en cifra muy escasa, a la universidad. 16 ministerios participan en la oferta de la FP postsecundaria, si bien la mayoría de los institutos técnicos medios son responsabilidad del Ministerio de Educación y del Ministerio de Enseñanza Superior (25 % y 30 %, respectivamente). Este último ministerio es responsable de formular la política de FP postsecundaria.

Todo el sistema es principalmente de base escolar, presenta una escasa conexión directa con el mundo laboral y en consecuencia no responde a las necesidades del mercado de trabajo, ya que la formación que ofrece apenas resulta relevante para éste. La gestión central del sistema por parte del estado apenas deja margen a las escuelas individuales para adaptar sus currículos o materiales docentes a las condiciones locales. No hay instrumentos importantes para la previsión de necesidades de nuevas cualificaciones y profesiones, y apenas existe una oferta de recualificación para quienes salen del sistema educativo formal.

La combinación de un sistema de FP basado en la oferta -e incapaz de adaptarse a la evolución de la economía- y de un mercado de trabajo sin mecanismos para ajustar oferta y demanda de mano de obra es uno de los motivos que explican los altos índices de desempleo en la Siria de hoy.

La sociedad siria tiende a considerar que la FP es el "pariente pobre" del sistema educativo. Los padres sirios de clase media desean para sus hijos más una carrera de médico o de ingeniero que otra de técnico, aún cuando las perspectivas de empleo para esta última sean, con frecuencia, mejores. En el otro extremo de la escala social, hay un grupo demográfico con cualificación escasa o nula; por ejemplo, los índices de alfabetización entre mujeres sólo alcanzan el 56 %. Esta situación hace complicado para la industria encontrar los trabajadores cualificados que precisa. En palabras de Muhammad Alí, director de producción en la empresa de confección Habitex de Damasco: "El problema que tenemos en

la industria siria es que sólo disponemos de trabajadores sin cualificar o de directivos, y entre ellos un enorme vacío: apenas hallamos trabajadores cualificados o personas que nos sirvan de cuadros medios.”

La pujante industria textil de Siria es un caso ejemplar: 1000 compañías, emplazadas en su mayoría en Alepo o Damasco, dan trabajo actualmente a unas 300 000 personas. Este sector es probablemente el más competitivo y exportador de toda la industria siria; Habitex, por ejemplo, exporta el 90 % de sus camisetas hacia Europa. También requiere una abundante mano de obra, ya que existen límites a la automatización en el proceso de la confección *pret-à-porter*.

“En una industria con alta demanda de mano de obra, el problema principal es precisamente éste”, señala Anas Abou Jieb, un experto en tecnologías de tejidos de la Cámara de Industria de Damasco (DCI). Los trabajadores, típicamente mujeres, suelen proceder de las zonas rurales que rodean a las grandes ciudades y poseen un nivel educativo formal bajo. Las empresas se ven obligadas a cumplir las fuertes normas de calidad que se requieren para la exportación, pero su mano de obra es de baja productividad y tiene dificultades para asumir procedimientos complejos, como los que reclama una certificación ISO. También resulta difícil encontrar supervisores técnicos, por lo que numerosas compañías han creado sus propios departamentos de formación, con los que intentan mejorar los niveles de su propia plantilla.

La globalización y el entorno económico sirio

Junto con otros países de esta región, Siria desea revitalizar su economía y participar más en el comercio internacional. El gobierno ha negociado un acuerdo de asociación con la Unión Europea durante varios años. Es parte de un acuerdo más amplio de libre comercio, cuyo objetivo es reducir tarifas aduaneras y promover una mayor integración económica entre la Unión Europea y nueve países del Medio Oriente y del África Septentrional ⁽⁴⁾ antes de 2010. Aunque las negociaciones UE-Siria hayan sido largas y a menudo obstaculizadas por temas políticos, se espera la pronta firma de este acuerdo.

Siria ya ha comenzado a estimular el intercambio comercial con otros países árabes, firmando acuerdos de libre comercio, por ejemplo con Jordania en octubre de 2001. No obstante, a pesar de la reducción en las barreras aduaneras regionales, un volumen importante del comercio interno árabe sigue al margen. Para los fabricantes sirios, la apertura al comercio con la UE, podría marcar la transición definitiva de un entorno relativamente protegido a otro mucho más competitivo. Pero si las barreras comerciales se reducen sin la suficiente preparación, los efectos sobre la industria siria podrían llegar a ser traumáticos. Una vez más, el gobierno sirio

(4) Argelia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Marruecos, la Autoridad Palestina, Siria y Túnez.

ha emprendido algunos pasos durante la pasada década hacia la reforma económica interna, pero la evolución es limitada, y Siria sigue siendo hoy un país con dificultades para operar una empresa ⁽⁵⁾.

Los problemas que afrontan los empresarios en Siria incluyen la excesiva burocracia, las restricciones al comercio internacional, la intervención musculosa del gobierno en el mercado de trabajo y el débil sector financiero. De acuerdo con un informe reciente elaborado por el *Syrian-European Business Centre*, requiere más de un año crear una empresa en Siria, y los inversores deben realizar todos los trámites formales en persona. Es obligatorio pagar tasas sobre toda una serie de importaciones, y los trámites de aduanas pueden alargarse bastante. El fuerte sector público y los altos niveles de protección a la mano de obra hacen que impere un mercado de trabajo rígido. Incluso dentro del sector privado, es frecuente que el gobierno intervenga para fijar salarios, e imponga más allá de sus fronteras incrementos no vinculados a ningún aumento de la productividad. Por último, el sistema bancario sirio está anticuado y es ineficaz, lo que dificulta la reunión de capitales. Con todo, este último sector podría experimentar una rápida mejora, ya que el gobierno ha autorizado últimamente la implantación de tres bancos extranjeros privados en Siria. Otro ámbito donde se ha producido un proceso palpable es el fiscal: el antiguo régimen fiscal punitivo, que incluía un impuesto a los beneficios empresariales de hasta el 63 %, se ha reformado gracias a la Ley nº 24 que entra en vigor en 2006. Esta ley reduce el impuesto sobre beneficios al 37 %, y las empresas que ofrecen acciones públicamente pueden acogerse a un impuesto mínimo del 20 %. Así, en cuanto a fiscalidad sobre empresas las sociedades implantadas en Siria afrontan hoy en día una carga fiscal comparable a las de sus equivalentes en Turquía (30 %), Jordania (25-35 %) o Egipto (35 %) ⁽⁶⁾.

El programa de aprendizajes

El objetivo del programa de aprendizajes (instrucción de aprendices) consistía en revelar la posibilidad de incorporar contenidos prácticos relevantes a al FP siria, y, simultáneamente, crear una práctica de diálogo social. La idea nació en febrero de 2000, con ocasión de un seminario organizado en Damasco por la ETF. Harem Al-Homsi, por entonces viceministro de educación sirio, era consciente de que el sistema nacional de la FP no era capaz de producir el modelo correcto de titulados y solicitó a la ETF que ayudase a cambiar el país este estado de cosas. Persuadió a un grupo de industriales sirios para participar, y el programa piloto comenzó a cobrar forma.

⁽⁵⁾ La Clasificación Global de Entornos Empresariales, que abarca a 60 países y utiliza una serie de indicadores para evaluar el entorno empresarial, concede a Siria un puesto muy deficiente según el "Mapa del inversor" (Investor Roadmap/Syrian-European Business Centre).

⁽⁶⁾ Según *Emerging Syria 2005*, Oxford Business Group.

La ETF se incorporó oficialmente al proyecto un año más tarde, en enero de 2001, aportando su experiencia técnica en la reforma de sistemas de FP y una contribución de 600 000 euros para un programa de tres años. Los objetivos de la ETF eran dos: el primero, lograr para el sistema sirio de la FP una mayor adaptación a las necesidades del mercado de trabajo, implicando a los empleadores en el diseño y la operación de la formación profesional; el segundo, capacitar técnicamente a los responsables de llevar a cabo un programa piloto firme para varios centenares de aprendices y durante tres años.

El proyecto fue desarrollándose a partir de unos comienzos algo frágiles, donde para algunos no estaba clara su forma de operar. Karl-Axel Skjolstrup comenzó ayudando en calidad de experto de la ETF en políticas de reforma de la FP en 2001: “en la base, encontré a un puñado de industriales deseosos de hacer algo, pero inseguros de tener la influencia política necesaria para hacerlo”.

Los sirios disponían ya de alguna experiencia previa con el sistema dual alemán, en el que el alumno divide su jornada semanal entre centro formativo y un puesto de trabajo en la industria. Un programa dual piloto, en el que participaba un centro de FP en Damasco, había funcionado hasta los primeros años del decenio de 1990. A partir de este precedente, la ETF ayudó a los sirios a diseñar un programa formativo piloto en la escuela y en la empresa, adaptado al contexto sirio. Se decidió concentrarse inicialmente en Damasco, y comenzar solamente con cuatro profesiones: la confección *pret-à-porter*, y las técnicas de automatización, moldeo y operación mecánica.

En septiembre de 2001 despegó la fase operativa del proyecto, con 82 aprendices que comenzaron su formación en los tres centros formativos de Damasco (el Instituto Adnan Merdan, el Instituto Dommer, y el Tercer Instituto Medio), y en una de 19 empresas posibles del sector público y privado. Los alumnos asistían cuatro días por semana al centro formativos y acudían otros dos días a la empresa; en ésta, se les trataba conforme a su categoría oficial de alumnos. En 2003/04, la cifra de empresas se había incrementado a 34, aunque la de aprendices permanecía en los 83 anuales. Durante 2003, el programa se extendió a Alepo, donde 110 aprendices emprendieron la formación para dos profesiones en el centro Al-Assidi y en 14 empresas.

El proyecto comprende tres elementos distintos: el desarrollo curricular, la formación de maestros y un componente político o de marco general. El hilo conductor común a los tres es la importancia de conectar entre sí a los diferentes actores. En Siria el estado continua desempeñando una función muy predominante, tanto en el sector educativo como en la economía, y no existe ninguna tradición de diálogo entre el gobierno y el sector privado. La ETF pensaba que fomentar dicho diálogo y hacer participar activamente a los empresarios en el diseño y la formación práctica era la forma más rápida para mejorar la FP de Siria.

En el escalón superior, la responsabilidad global de todo el programa recae sobre un comité rector compuesto por funcionarios del Ministerio de Educación y de representantes de la industria. El escalón inferior consta de un departamento de aprendizajes creado por la Cámara de Industria de Damasco y encargado de realizar el día a día del proyecto. Se impartió formación en TIC y didáctica a grupos mixtos de maestros, técnicos e instructores de la industria. También el desarrollo curricular se llevó a cabo en grupos mixtos. "Lo que el proyecto hizo fue reunir a los responsables nacionales de planificación educativa con la experiencia práctica de maestros, responsables industriales y directores de centros formativos en Damasco y Alepo", señala Noel Dempsey, experto de la ETF en desarrollo curricular; "en Europa, esto no parece gran cosa, pero en Siria se trataba de una novedad fundamental".

Para que ello sucediera, fue necesario erigir un nuevo modelo de confianza entre los funcionarios del estado y los industriales, dos grupos muy distintos de personas que no acostumbran a trabajar juntos: "en Siria se produce una gran escisión entre la esfera pública y la privada", señala Eva Jimeno-Sicilia, Jefe del Departamento de la Región Mediterránea en la ETF, "y ello genera una cierta desconfianza entre el gobierno y el sector privado". Ambos agentes debían estar dispuestos a abandonar parte de su poder y asumir nuevas funciones. El gobierno, habituado a tomar todas las decisiones importantes en la FP, tenía que aceptar el derecho de los industriales a decidir no sólo el diseño de los cursos, sino también los recursos destinados. Los industriales por su parte debían asumir que la formación también es responsabilidad suya, y aprender a definir sus propias necesidades. Algunas de las polémicas más acaloradas en las reuniones mensuales del comité rector giraron en torno a la responsabilidad de cada una de las partes y al correcto cumplimiento de su función.

Desarrollo curricular

En mayo de 2001 se crearon cuatro comisiones curriculares, que comenzaron a elaborar los currículos para cada una de las profesiones, con diseño modular y con planes formativos para las prácticas en la industria. Un grupo básico de docentes contribuyó a estructurar los nuevos currículos, definiendo planes y pruebas (tests) para lecciones modulares. Durante 2001, se procedió a seleccionar y formar al personal esencial, incluyendo a los responsables de la instrucción industrial cuya tarea principal consistía en actuar como enlace entre la industria, los centros formativos y los aprendices. Durante las visitas a las empresas, los responsables formativos recogen además informaciones de primera mano que permiten crear una base de datos nacional básica sobre el proyecto. Se aprobó también un nuevo puesto, el de "responsable curricular" en los cen-

tros formativos, si bien la tarea correspondiente demostró ser difícil. También en 2001 se creó un departamento informal de innovaciones curriculares, para aprovechar la experiencia obtenida y contribuir con ésta al programa de aprendizajes.

Los currículos, elaborados por el grupo combinado de responsables en centros formativos y en la industria -entre ellos numerosos ingenieros- estaban basados en competencias. Con todo, los retrasos en la dotación de los talleres en las escuelas de FP, el periodo necesario para que los docentes alcanzasen una competencia plena con los nuevos equipos y la reticencia por parte de algunos funcionarios del Ministerio de Educación hizo que, en cuanto a su impartición práctica, el programa siga estando aún *orientado* a las competencias, y no *basado* realmente en éstas. “Los obstáculos eran la evolución entre el antiguo sistema y el nuevo, y el tiempo requerido para lograr el equipamiento necesario”, como afirma Dempsey.

Los expertos de la ETF quedaron impresionados por el entusiasmo con el que los sirios responsables en el nivel práctico de base respondieron a los requisitos del proyecto. Por ejemplo, las personas de la esfera industrial y de los centros formativos colaboraron muy bien en la elaboración de un sistema de tests. Sin embargo, con el tiempo el proyecto topó con una serie de problemas: el personal operativo se quejaba de la falta de estructuras organizativas claras y de un apoyo adecuado para la gestión; el departamento de innovación curricular, por ejemplo, operó como órgano informal voluntario de 2001 a 2003. En octubre de 2002, los participantes solicitaron al comité rector del proyecto la creación de una estructura más formal, lo que no llegó a producirse. Otro impedimento para el progreso era su falta de recursos: aunque en junio de 2003 se había instituido formalmente un “Departamento nacional de aprendizajes”, éste tenía continuamente menos personal del necesario, por la reticencia del Ministerio de Educación a destinar a él funcionarios de dedicación completa para completar a los cedidos por la Cámara de Industria de Damasco. El personal del ministerio sólo se cedía en comisión temporal de servicios, y tendía por ello a dar una prioridad baja a su labor en el proyecto de aprendizajes, en comparación con sus tareas “normales”. Además, la Cámara de Industria no reunió la cifra suficiente de expertos industriales para operar todo el programa. En consecuencia, el personal operativo se hallaba desbordado, y el proyecto comenzó a acumular retrasos en ámbitos como las estadísticas básicas o el banco de pruebas para el currículo nacional. Algunos recursos, como los transportes o las conexiones Internet, se conseguían con extrema lentitud.

Otro tema crucial era la compensación económica para el trabajo invertido en el programa. Los maestros sirios no están muy bien pagados, y muchos de ellos ejercen un segundo empleo para complementar sus ingresos. Esto significa por un lado que un docente a veces acumula experiencia industrial, pero por otro que apenas tiene tiempo para labores no imprescindibles. Los maestros y los directores de escuela que partici-

paban en el programa no recibían compensación ninguna por las horas extras dedicadas a reuniones, formación o diseños curriculares. Esto condujo a que el compromiso y la disponibilidad de algunos fueran disminuyendo con el tiempo. En general, el lento desgaste de los expertos locales -tanto industriales como escolares- fue un problema permanente para este proyecto.

Formación de docentes

Entre junio de 2001 y diciembre de 2003 se organizaron en Damasco y Alepo cinco programas de formación de formadores a los que asistió un total de 123 maestros e instructores industriales. El programa abarcaba áreas como diseño de cursos, análisis industrial, educación de adultos, trabajo por proyectos, técnicas de comprobación y capacidades de presentación. Se presentaban al docente (maestro/instructor) nuevos métodos y materiales, como el uso de apoyos visuales, planes de lecciones y módulos.

La mayoría de los formadores respondieron bien a la experiencia: "con el viejo método simplemente transmitiría información al alumno, pero ahora puedo ver con él si realmente ha comprendido lo que estoy diciendo o no", dice Ghoufran Bayazid, profesor de automatización en el Tercer Instituto Medio de Damasco. Los cursos intentaron una combinación equilibrada de personal procedente de la escuela y de la industria, para eliminar barreras y permitir la conexión entre los dos ámbitos. "Estos seminarios son una forma excelente de crear un diálogo entre maestros e industria de manera informal" señala Ahmed Oyouun, asesor de formación industrial en el proyecto.

Con el objetivo de la sostenibilidad, se alentó a los responsables sirios de Damasco y de Alepo a convertirse ellos mismos en "formadores de formadores", para lo cual se realizaron diversos cursos bajo supervisión de la ETF. El apoyo se estructuró escalonadamente: "por supuesto, les ofrecimos mucho apoyo en el segundo curso, pero en el tercero nuestra participación se redujo al 10 o al 20 %", declara Atef Abdel Malak, experto de la ETF en formación de docentes. Otros cursos refrescaron en los docentes las capacidades de ingeniería y de tecnologías de la información, y otros aportaban valiosas experiencias prácticas al hacer participar a los propios docentes en prácticas industriales.

Como consecuencia del proyecto, los centros formativos se beneficiaron de una renovación: el estado sirio destinó unos 700 000 euros a nuevos equipamientos escolares, un resultado muy positivo de los estrechos vínculos que los cursos formativos comunes crearon entre escuela e industria. En 2002 el instituto textil Adnan Merdan de Damasco planificó y creó una cadena de producción con gran apoyo de la empresa textil local Al-Hamaly; otra similar se ha creado en el instituto Al-Assidi de Alepo.

El contexto

Esta etapa del proyecto destinó mucho tiempo y energía en ayudar a los participantes a definir sus funciones y responsabilidades en el programa. Se elaboraron manuales para todos los principales protagonistas del programa: aprendices, supervisores de las empresas y miembros de los consejos escolares. Se realizaron también cursos básicos de gestión para los responsables encargados de ámbitos como la gestión de horarios y las TIC de oficina. En 2002, se decidió la creación de consejos escolares, con tres representantes del estado y otros tantos de las empresas privadas, con la misión de ofrecer un apoyo extra de gestión a las escuelas de aprendizaje y crear otra posibilidad de participación para las empresas. Tras un curso formativo celebrado en noviembre de 2003, estos consejos celebraron sus reuniones iniciales a finales de dicho año. Al tratarse de una nueva institución dentro de la esfera educativa siria, aún es grande la incertidumbre sobre su labor dentro del contexto legal. Por ejemplo, la creación de estos consejos intenta conferir mayor autonomía a las escuelas, pero estas no pueden decidir el uso presupuestario concreto, pues todas las decisiones de financiación siguen tomándose a escala central. Un logro importante fue la redacción de un documento político que prepara la implantación de un futuro programa nacional de aprendizajes. Se espera que este Libro Verde se convierta en ley dentro de uno o dos años. Las estructuras básicas comprenderán un Fondo de aprendizajes, de financiación conjunta público-privada, una Secretaría que administrará el programa y un Organismo de desarrollo de cualificaciones y currículos, encargado de diseñar planes formativos y cursos. Aunque bajo responsabilidad del ministerio, la organización de aprendizajes será independiente del actual sistema educativo y disfrutará de un alto grado de autonomía.

La redacción del documento político suscitó además el debate sobre la financiación de un programa a escala nacional. La idea básica consiste en compartir los costes financieros, con una financiación inicial por parte del gobierno del 100 % de los costes, que disminuirá al 50/50 en pocos años. Para Kart-Axel Skjolstrop, experto de la ETF sobre condiciones marco, estas tendencias afianzan la futura sostenibilidad del programa. "Todo indica que los sirios se han apropiado del proyecto y han asumido la idea de una estructura de gestión independiente del gobierno", afirma; "comienza a imponerse la idea de la asociación público-privada".

Alepo se incorpora

Uno de los principales éxitos de este proyecto es la facilidad con la que ha logrado implantarse en la segunda ciudad siria, Alepo, no prevista por los planes originales. Una delegación conjunta de industriales y representantes del gobierno local adoptó la iniciativa y convenció a los directores del programa para que les permitiesen ensayar el programa en su ciudad.

En abril de 2003, se inició el trabajo con dos profesiones -operador mecánico y operador de confección textil- utilizando currículos ya desarrollados en Damasco. Hacia julio, el Instituto Al-Assidi se había transformado ya en un instituto tecnológico especializado y contaba con el personal correspondiente. La Cámara de Industria de Alepo (ACI) creó una oficina dedicada al programa de aprendizajes. En septiembre de 2003, 110 aprendices comenzaron la formación en el Instituto Al-Assidi y en una de las 14 empresas participantes del programa.

Ya que la decisión de iniciar el programa en Alepo se produjo al término de la participación oficial de la ETF, se prolongó ésta para ofrecer formación continua y apoyo durante 2004. A lo largo de 2003, con un apoyo muy modesto y apenas tiempo para prepararse, el equipo de Alepo logró resultados extraordinarios. Se estableció una estrecha relación de trabajo entre el gobierno y la industria, aún cuando la iniciativa era nueva para ambos. Antón Al-Jouni, director del Departamento de aprendizajes de Alepo, atribuye estos logros a la importancia que tiene para los industriales locales disponer de trabajadores bien formados: "los integrantes de la ACI aceptan que es la única manera de perfeccionar la industria de Alepo", señala; "la maquinaria siempre se puede adquirir, pero no un buen trabajador".

El futuro

Durante 2004, representantes de la tercera ciudad de Siria, Homs, tomaron parte en actividades formativas preparatorias para iniciar la formación de una primera tanda de aprendices en septiembre de 2005. Se está debatiendo también la forma de poner en marcha el programa en Latakia. En Alepo, los agentes sociales han definido algunos objetivos específicos para incorporar nuevas profesiones y ampliar la cifra de alumnos. A partir de septiembre de 2005, el programa de Alepo incluirá la profesión de fundidor, y se debate actualmente la posibilidad de ampliar el programa al sector turístico. Los agentes sociales en Alepo también intentan incrementar la cifra de aprendices desde su nivel actual -4,5 % del alumnado de la FP- hasta un mínimo del 10 % para el año 2010.

Otra buena noticia para el proyecto en su conjunto es la decisión de la Comisión Europea de destinar una financiación de 21 millones de euros a un programa mucho más ambicioso para la reforma de todo el sistema sirio de la FP. Este proyecto incluido en Meda, que lleva por nombre "Modernización del sistema de la FP en Siria", se ha iniciado en septiembre de 2004 con duración prevista de cuatro años, e intentará en particular fomentar los vínculos entre la formación profesional y el mercado de trabajo. El programa de aprendizajes continuará como parte de esta iniciativa de mayor calado, y se han seleccionado tres de las escuelas de aprendizajes -dos en Damasco y una en Alepo- como parte de un grupo de 16 escuelas que incorporarán reformas radicales.

La ETF ofrece actualmente apoyo a la Comisión Europea para la finan-

ciación y el arranque inicial de este nuevo proyecto. La participación permanente de la ETF en el programa de aprendizajes de Alepo se considera una forma de mantener el impulso reformador y de preparar el proyecto Meda de mayor amplitud.

Conclusiones

El programa de aprendizajes ha cosechado sin duda algunos éxitos relevantes en los últimos tres años, pero también se ha topado con determinados problemas. Toda las cuestiones relativas a su gestión provocaron numerosas dificultades. A menudo, surgía una contradicción entre el espíritu del programa (tendente a la descentralización y a la creación de asociaciones públicas-privadas) y el modelo centralizador de gestionar el programa por parte del Ministerio. Las condiciones de trabajo tradicionales, sobre todo dentro del Ministerio de Educación, no favorecieron precisamente su implantación inmediata. El comité rector del proyecto carecía de facultades directivas y no podía resolver suficientemente los problemas cotidianos de gestión y aplicación prácticas. El personal destinado a trabajar en el programa carecía de experiencia en la formación de aprendices. Estas lagunas de gestión, junto a la falta de recursos, hicieron con frecuencia que el programa de aprendizajes no surtiera la eficacia necesaria.

La inexperiencia de Siria con este tipo de proyectos más una cierta reticencia al cambio exigieron a los resultados más tiempo del previsto. “No estamos operando simplemente un sistema dual, estamos cambiando las actitudes internas de las personas en la Cámara de Industria de Damasco, en el Ministerio, en las escuelas, e incluso entre el alumnado”, nos señala Haytham Al-Yafi, industrial y miembro del comité director, “pero hay que entender que se trata de costumbres con tradición de 30 a 40 años, que intentamos cambiar de repente, en tan sólo tres años”.

El problema de los recursos fue permanente: con excesiva frecuencia, se esperaba demasiado de un número demasiado escaso de personas, lo que hizo que algunas partes del proyecto quedasen abandonadas o a medias. No se ofrecía a los delegados de escuelas y empresas ninguna compensación económica por todas las horas extras invertidas en el proyecto. Además, en una ciudad extendida y de gran tamaño como es Damasco, apenas existían oportunidades suficientes de transporte para que los directores de escuelas o los responsables formativos de industrias cumplieren su labor con eficiencia. Así, los incentivos al personal para asumir nuevas responsabilidades eran escasos, y el riesgo de desmoralización entre los participantes muy alto.

Cuadro 1.

DAMASCO

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Nº de empresas participantes (*)	19	24	32	34
Moldeado	10	8	6	7
Control automático	6	8	13	5
Operador mecánico	4	6	11	7
Confección <i>Prêt-à-porter</i>	5	8	8	7
Nº de nuevos aprendices	82	84	150	83
Moldeado	17	16	13	11
Control automático	12	18	40	17
Operador mecánico	11	18	35	16
Confección <i>Prêt-à-porter</i>	42	32	62	39

(*) La cifra total de empresas no corresponde con el desglose por profesión ya que algunas empresas formaron aprendices para más de una profesión, y no todas ellas aceptaron aprendices en un año particular, por ejemplo en el curso 2003/04.

Cuadro 2.

ALEPO

	2003/04
Nº de empresas participantes	14
Operador mecánico	7
Confección <i>Prêt-à-porter</i>	7
Nº de nuevos aprendices	110
Operador mecánico	52
Confección <i>Prêt-à-porter</i>	68

Por el lado positivo (?), consiguió llevarse a cabo un buen número de objetivos, y son muchas las organizaciones y personas que se han beneficiado del proceso. El cuadro siguiente recoge las cifras de participantes tanto de empresas como de aprendices individuales.

Se reformularon los currículos en los cuatro sectores piloto y se crearon procedimientos para adaptar estos a los sistemas didácticos modernos. Se redactaron manuales de orientación para los principales actores del programa. Se llegó a diseñar un sistema piloto de exámenes y certificaciones, cuya comprobación práctica se realizó en enero de 2004. Pero el sistema completo aún no ha llegado a implantarse, a falta de compromiso por parte del Ministerio de Educación.

Los maestros, supervisores de empresas, funcionarios públicos y miembros de los consejos escolares se han beneficiado de la formación recibida en temas como tecnologías de la información, gestión o competencias didácticas. Un total de 123 personas, entre ellas maestros, formadores y supervisores, asistieron a cinco cursos de formación de formados-

(?) Durante 2005 se había previsto llevar a cabo una evaluación externa de todos los proyectos ETF en Siria. Al no realizarse la evaluación oficial, todo dictamen sobre el éxito o fracaso del programa de aprendizajes en este país sólo puede estar basado en comentarios informales recogidos entre los protagonistas y expertos de la ETF, y en los resultados numéricos tangibles.

res entre junio de 2001 y diciembre de 2003. Otros cursos adicionales se efectuaron durante 2004, principalmente en Alepo. Cinco tutores sirios se convirtieron en formadores de formadores, realizando diversos cursos. Un total de 26 maestros e instructores industriales recibieron cursos en tecnologías de la información, y 53 personas acabaron uno de los tres cursos ofrecidos sobre materias técnicas, como tecnología de fluidos. El componente institucional del proyecto permitió crear una clara estructura de gestión, sobre la que se espera poder sustentar sólidamente la actuación futura. Aunque es mucho lo que aún queda por hacer, se han realizado un total de 8 cursos de formación para la gestión, lo que ha intensificado la capacidad de gestión y cooperación entre todos los grupos participantes en la medida correspondiente.

A escala superior, tanto la ETF como los asociados sirios han demostrado que es posible crear y operar en este país un programa piloto de aprendizajes en el que participen empresas y escuelas, en tan sólo tres años. Además, se ha elaborado un primer modelo de programa nacional y se ha puesto en marcha el debate sobre su posible financiación. Por último, la UE ha utilizado el proyecto como vía para comprobar la disponibilidad de la FP siria a otros cambios estructurales. El hecho de que la UE se haya comprometido en apoyar reformas de mayor calado en Siria puede atribuirse, en parte, al éxito de este programa de aprendizajes.

Así, a pesar de todas sus carencias e imperfecciones, este modesto programa piloto es un detalle esencial del conjunto. Quizás su contribución más importante haya sido la de desencadenar todo el proceso de diálogo social entre gobierno y empresarios privados. El proyecto ha logrado tender puentes a toda escala: entre maestros y supervisores en las empresas, entre directores escolares y directivos industriales, entre el Ministerio y la Cámara de Industria... El diálogo acaba de comenzar, y aún debe generar los cambios que reclama la cultura siria de la gestión. Sin embargo, el compromiso demostrado por el gobierno y la industria con el programa de aprendizajes, una vez acabado el apoyo de la ETF, significa que el proyecto de cambio proseguirá. Para el industrial Haytham Al-Yafi, aún es pronto para este tipo de afirmaciones, pero con todo es seguro que el cambio continuará: "el mayor éxito ha sido que el gobierno haya aceptado al sector privado como agente social de importancia capaz de mejorar los resultados de un proyecto de este tipo", señala; "la ETF nos ha dado el impulso inicial para el profundo cambio de opinión sobre la asociación del sector público con el privado".

Maestros

Los maestros y la experiencia industrial

Mazen Kiddo dirige el Centro de Tecnología Dommer, una nueva escuela de FP situada a las afueras de Damasco. Con doce años de experiencia en la enseñanza de disciplinas técnicas, este docente ha asumido recientemente un segundo trabajo en la industria. Para Kiddo, la gran ventaja del programa de aprendizajes es que permite obtener experiencia práctica tanto a maestros como a formados. "Los maestros necesitamos una auténtica experiencia industrial" señala; "en estos momentos, un ingeniero en Siria puede enseñar molinería, y no tener ninguna experiencia práctica".

Lila Al-Jabr enseña en el Instituto de confección textil Adnan Merdan, donde un 50 % de los docentes han asistido a cursos formativos del programa. Como muchos maestros de este sector, está más formada para enseñar costura doméstica que industrial. Al reorientar su formación hacia la producción industrial, muchas de las máquinas y procesos implicados le resultaban extrañas. Pasó una semana formándose en un taller de una empresa fabricante de artículos para Adidas. "Me familiaricé con las técnicas de producción de camisetas y pantalones, y aprendí toda una serie de competencias que ahora puedo transmitir", nos afirma ⁽⁸⁾.

Aprendices

El aprendizaje hace al alumno adelantar rápidamente

Lina Tormeh, responsable de currículos en el Tercer Instituto Medio, ve una gran diferencia entre alumnos como resultado del programa de aprendizajes: "ahora saben como responder y son mucho más fiables que otros alumnos de su edad", nos señala; "el programa es realmente bueno para los alumnos, les da más confianza propia y les hace adelantar rápidamente. Los aprendices, por lo general de edades entre 16 y 20 años, acuden cuatro días por semana a la escuela de FP y dos a la empresa. Se les paga un mínimo de 10-14\$ por mes, y pueden trabajar con dedicación completa en la empresa durante las vacaciones de verano. Cada alumno tiene asignado un supervisor, responsable de su formación y de las condiciones de su estancia en la empresa.

Pero a pesar de los denodados esfuerzos de todos los participantes, acceder a una empresa por vez primera puede aún suponer una conmoción para un joven sirio. "Mi primer día en la empresa me aterrorizaba, y los trabajadores pensaban que éramos niños escapados de la escuela", relata Ahmed Yasser, un aprendiz en segundo año de la confección textil; "pero una vez roto el hielo, fue muy fácil congeniar y aprender de ellos". Hala Ali, también aprendiz de confección, coincide: "en casa estamos consentidos y sin obligación ninguna, así que al principio ir a trabajar era un cambio fuerte, pero nos acostumbramos rápidamente", nos afirma.

⁽⁸⁾ Entrevistas realizadas por la autora en Damasco/Siria, durante el mes de diciembre de 2002.

Instructores de formación

Un intenso proceso formativo para todos

Kawkab Al-About, junto con el responsable de recursos humanos Mustafa Kazziha, es uno de los pilares del programa de aprendizajes. Llegó al programa en 2000 tras 10 años de experiencia en la planta que elabora indumentaria para Adidas. Como oficiala responsable industrial de la formación para el programa en la Cámara de Industria de Damasco, pone manos a la obra en muchas tareas distintas: "Primero pasé un año en el instituto de confección textil impartiendo instrucción práctica a los maestros sobre la industria. Diseñé cursos para maestros sobre el uso de máquinas y la forma de impartir información práctica al aprendiz. Organicé también visitas de maestros a las empresas para que vieran el trabajo en la realidad", nos señala. También diseñó un curso de dos semanas y currículos para todas las diversas profesiones y elaboró el cuaderno de trabajo para los aprendices en la profesión de confección textil, en tan sólo dos meses: "se redactó el cuaderno de trabajo en árabe y en inglés", señala; "así el alumno aprende algo de inglés, y admito que yo misma he aprendido en el proceso".

Una de las características que definen al programa es que todos los participantes -no sólo los aprendices- experimentan un intenso proceso formativo. Al-About agradece a su trabajo obtener nuevas competencias y contactos, "ahora tengo mucha información sobre la industria. Había trabajado en una empresa diez años, pero ahora visito periódicamente 10 empresas distintas. He visto muchos sistemas y muchas máquinas distintas", afirma. El único inconveniente es el frecuente exceso de tareas por resolver, aunque Al-About trabaja a menudo 12 o 14 horas diarias: "este trabajo me ha hecho reunirme con incontables personas. Hablo con los trabajadores, con los supervisores, con los jefes y con los alumnos. Estoy muy feliz pero también muy cansada", declara.

Supervisores de la empresa

Las empresas, ansiosas de titulados por el programa

Muhammad Ali, jefe de producción en la empresa textil Habitex, piensa que el programa de aprendizajes le facilitará las cosas en el futuro. Su empresa, que exporta un 90 % de los artículos elaborados a Europa y a América del Norte, sufre un déficit de trabajadores cualificados. "Nuestros trabajadores vienen a menudo de pueblos, sin un nivel educativo alto, y es difícil hacerles comprender reglamentos complejos como los de la norma ISO 1400", afirma. En la actualidad, su empresa ha aceptado 15 aprendices, y él percibe la diferencia entre estos y el trabajador normal: "los alumnos del programa me escuchan mejor y muestran más interés que mis propios trabajadores, porque desean realmente aprender", señala. Ali tiene previsto ofrecer un puesto a varios aprendices una vez que acaben su formación, y espera que el programa de aprendizajes se extienda: "si se amplía, podría llegar a exigir como condición para todo aspirante al empleo un título de este programa", señala. ■

Bibliografía

- Fundación Europea de la Formación. *Innovative practices in teacher and trainer training in Syria*. Turín: ETF, 2003. Disponible en Internet [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/\\$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf) [última consulta: 7.11.2005].
- Fundación Europea de la Formación. *Innovative practices in teacher and trainer training in the Mashrek region*. Turín: ETF, 2003. Disponible en Internet [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/\\$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf) [última consulta: 7.11.2005].
- Fundación Europea de la Formación. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training, qualification and employment: the observatory function in Egypt, Lebanon, Jordan and Syria*, Turín: ETF, 2003. Disponible en Internet [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/\\$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf) [última consulta: 7.11.2005].
- Fundación Europea de la Formación. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training qualification and employment: the observatory function in Syria*. Turín: ETF, 2002. Disponible en Internet [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/\\$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf) [última consulta: 7.11.2005].
- Fundación Europea de la Formación. *Modernisation of vocational education and training in Syria*. Turín: ETF, 2003. (Informe de descripción de proyecto UE).
- Fundación Europea de la Formación. *ETF Yearbook 2004: learning matters*. Turín: ETF, 2004. Disponible en Internet [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/\\$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf) [última consulta: 7.11.2005].
- Oxford Business Group. *Emerging Syria 2005*. Londres: Oxford Business Group, 2004.

Lecturas

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

Europa / Internacional: información y estudios comparativos

Adult learning in the digital age: information technology and the learning society [Formación de adultos en la era digital: las TIC y la sociedad formativa] / Neil Selwyn, Stephen Gorard, John Furlong

Londres: Routledge, 2006, 224 p.

ISBN 0415356997

La formación con medios tecnológicos está considerada hoy a escala global un elemento básico para crear una mano de obra cualificada, y capacitar al ciudadano con oportunidades formativas destinadas a quienes, en otro caso, caerían en la exclusión. Los estados de todo el planeta asumen por tanto los correspondientes objetivos, y desarrollan políticas con la intención de ayudar al adulto a formarse, trabajar y vivir utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta ilustradora y comprometida obra expone las diversas formas en que los adultos del siglo XXI usan las TIC para formarse a domicilio, en su lugar de trabajo o en la comunidad en general. Los autores presentan un gran número de resultados detallados, extraídos de una de las primeras investigaciones académicas realizadas a gran escala en este ámbito, y ello les permite proponer recomendaciones prácticas para el uso de nuevas tecnologías en una sociedad formativa, y contribuir al debate sobre los siguientes temas: * ¿porqué pensamos que las TIC pueden influir positivamente a la formación de adultos?; * inconvenientes y límites de las TIC en la educación de adultos; * ¿qué es un "formado permanente"?; * ¿con qué fines utilizan las personas las TIC en el hogar, el trabajo o la comunidad?; * realidades generales de orden social, económico, cultural y político de la era de la información y la sociedad formativa. *Adult learning...* analiza y proporciona sólidas bases empíricas para el debate actual, expone la "confusa" realidad de la sociedad formativa, la retórica sobre la "e-learning", la historia de los excluidos de la sociedad formativa, y ofrece una serie de recomendaciones útiles y eficaces para profesionales, legisladores y políticos, además de investigadores y alumnos.

A Common european framework for teachers" professional profile in ICT for education [Un marco común europeo para el perfil profesional del docente en TIC educativas]/ **editado por Vittorio Midoro.**

Ortona: Edizioni Menabo, 2005. - 159 p.
ISBN 88-86396-98-8

"Esta obra es resultado del proyecto *uTeacher*, realizado en el contexto de la Iniciativa *eLearning* entre diciembre de 2003 y junio de 2005. *uTeacher* trataba de extraer y definir el perfil profesional del docente que afronta los retos que la sociedad del conocimiento y las TIC plantean a las escuelas. Se ha plasmado dicho perfil en un denominado "Marco Común Europeo para el perfil profesional del docente en TIC educativas" (MCE), tema central del libro. Este MCE puede considerarse un instrumento para el intercambio y la transmisión de experiencias en formación inicial de docentes (FID) y su perfeccionamiento profesional continuo (PPC) en toda Europa. La obra resulta de una colaboración entre las entidades asociadas en *uTeacher* y la red de expertos europeos creadas por el proyecto."

<http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/docs/book2final.pdf>

Competing for global talent [La competencia por el talento global]/
Christiane Kuptsch y Pang Eng Fong, eds.
International Institute for Labour Studies – ILS.

Ginebra: ILO/OIT, 2006, 286 p.
ISBN 92-9014-776-8

Nunca como hoy ha sido más móvil o se ha buscado tanto el denominado "talento global". Se trata de un fenómeno complejo que adopta muchas formas: la movilidad de personas cualificadas incluye a migrantes que trabajan temporalmente en el extranjero, a quienes se asientan definitivamente en otro estado, y a alumnos que buscan una cualificación fuera de su país, o hacer uso de ésta. Los países que atraen talento global incrementan su reserva de capacidades humanas y tecnológicas, y en el pasado decenio son muchos los que han saludado el aumento en las cifras de inmigrantes. La presente obra agrupa análisis de tipo general y teórico sobre la migración cualificada junto a otros sobre las experiencias nacionales de Australia, India, Japón, Singapur, Reino Unido y Estados Unidos. Estudia los retos socioeconómicos y culturales que comporta el aumento de movilidad en un mundo sometido, simultáneamente, a fuerzas globalizadoras y a fuerzas centrífugas locales.

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/competing.pdf>

E-learning in tertiary education: where do we stand. [La formación electrónica en la enseñanza superior: un inventario]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE

Centre for Educational Research and Innovation - CERI

París: OCDE, 2005. - 289 p.

El estallido en 2000 de la burbuja “.com” ha transformado la euforia inicial sobre la formación electrónica en escepticismo. Prescindiendo de retóricas, ¿cuál es la situación actual? ¿Porqué, y de qué manera, tipos distintos de centros de enseñanza terciaria ofrecen formación electrónica? ¿Qué efectos pedagógicos esperan lograr los centros con la formación electrónica, en sus diversas variantes? ¿Cómo interpretan los costes de la formación electrónica? ¿Cómo afecta la formación electrónica a la contratación y el desarrollo del personal? Esta obra se adentra en estos y otras muchos temas. El estudio se apoya en una encuesta cualitativa sobre prácticas y estrategias, elaborada por el *Centre for Educational Research and Innovation* (Centro de investigación e innovación educativa -CERI) de la OCDE sobre 19 centros de enseñanza superior radicados en 11 países miembros de la OCDE -Alemania, Australia, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Japón, México, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza- y dos países no miembros: Brasil y Tailandia. Se complementa la encuesta cualitativa con los resultados de otra de tipo cuantitativo sobre formación electrónica en la enseñanza terciaria, realizada en 2004 por el *Observatory on Borderless Higher Education* (Observatorio de la enseñanza superior internacional – OBHE) en algunos países de la Commonwealth.

Human resource development in the public sector: the case of health and social care [Desarrollo de recursos humanos en el sector público: el caso de la asistencia social y sanitaria] / por **James Stewart y Sally Sambrook.**

Londres: Routledge, 2006, 288 p.

Routledge Studies in Human Resource Development

ISBN 0-415-39410-4

“Numerosos países en toda Europa y el mundo intentan reorientar sus políticas y prácticas sociales y sanitarias para responder al desafío global del aumento e intensificación de la demanda asistencial, provocado por el envejecimiento demográfico, la tecnología emergente y la limitación de recursos económicos y humanos. Esta obra muestra algunos intentos de desarrollar prácticas de RH en la asistencia socio-sanitaria de Francia, Irlanda, Países Bajos, Rumania, Rusia, el UK y EEUU. Un texto tan europeo como internacional, por sus contenidos y por su presentación.”

Labour supply and incentives to work in Europe [Oferta de mano de obra e incentivos al trabajo en Europa] / editado por **Ramón Gómez-Salvado**. Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 424 p.
ISBN 1 84542 129 9

Oferta de mano de obra e incentivos al trabajo en Europa expone algunas tendencias recientes de la oferta europea de mano de obra y evalúa en detalle la relación de ésta con las políticas económicas y las instituciones del empleo. A pesar de las transformaciones esenciales que ha sufrido la oferta europea de mano de obra en las últimas décadas, falta aún en la bibliografía disponible un estudio global sobre la relación entre la oferta de mano de obra y las instituciones del empleo, con perspectiva general. Los autores, procedentes de toda una variedad de disciplinas y contextos académicos, estudian aspectos de la oferta de mano de obra tales como los incentivos al trabajo, los factores determinantes de la tasa de actividad entre la mano de obra y los nuevos tipos de relaciones laborales. Cada capítulo original, escrito especialmente para esta recopilación, va seguido por otro de debate. La obra termina con una valiosa ronda de opiniones sobre el tema de la oferta de mano de obra en la Europa ampliada. Índice: Preámbulo; Sección I - Incentivos al trabajo: 1. Un modelo coherente de no-empleo y presión salarial; 2. Efectos fiscales de la actividad laboral, combinación industrial y tamaño de la economía sumergida: resultados comparativos entre naciones ricas; Sección II - Factores que afectan a la tasa de actividad de la mano de obra: 3. Cambios en la oferta de madres trabajadoras en Gran Bretaña, EEUU y Suecia; 4. Horas de trabajo remunerado entre mujeres en Alemania -la función del permiso de paternidad; 5. Factores determinantes de la tasa de actividad de la mano de obra en la Unión Europea; 6. Incentivos a la contratación y tasa de actividad en Italia; Sección III - Nuevos tipos de relaciones laborales: 7. Evolución reciente del empleo de dedicación parcial en países de la UE; tendencias y política; 8. Adaptar el trabajador al empleo por la vía rápida: el fenómeno de los contratos de duración definida.

Learning while working in small companies: comparative analysis of experiences drawn from England, Germany, Greece, Italy, Portugal and Spain [La formación de empleados en la pequeña empresa: análisis comparativo de experiencias realizadas en Inglaterra, Alemania, Grecia, Italia, Portugal y España] / editor **Alan Brown**. Warwick: SKOPE, 2005. - 156 p.

SKOPE, Warwick Business School, University of Warwick, Coventry, CV4 7A, Tel.: (44-2476) 524694, Fax: (44-2457) 572855, correo electrónico: skopeac@wbs.warwick.ac.uk

Este informe se halla dividido en tres partes. La primera estudia los resultados obtenidos por cada uno de los seis países en lo relativo a formación, trabajo y desarrollo en las PYMEs. La segunda expone los elementos técnicos directos del llamado "Modelo interdisciplinario de secuencia específica/asignación de tiempo/ciclo vital" (ISSTAL), mostrando que -con algunas adaptaciones- dicho modelo puede servir de marco teórico para estudiar y analizar las relaciones entre las características individuales y organizativas y la participación del trabajador técnico en la formación. La tercera sección describe los resultados de la investigación sobre participación en la formación profesional continua, con intención de examinar sus implicaciones para la política, la práctica y la investigación.

Longitudinal studies for education report: European and North American examples [Análisis longitudinales para informes educativos: ejemplos europeos y norteamericanos] / **Cornelia Kristen et al.**

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF

Berlín: BMBF, 2005. - 92 p.

(Educational reform ; 10)

Este informe técnico contiene una selección de análisis longitudinales de ciclos educativos en diversos países de Europa y Norteamérica, entre los cuales algunos se llevan realizando desde hace decenios. Los análisis abarcan etapas importantes de la biografía educativa de niños, jóvenes y adultos jóvenes. El informe proporciona un panorama sistemático de los análisis más importantes del ciclo educativo en varios países. Los autores muestran la forma en que se utilizan dichos análisis en los distintos informes nacionales sobre el sistema educativo. Se extraen asimismo las conclusiones pertinentes para crear un análisis longitudinal del ciclo educativo en Alemania.

www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_10_eng.pdf

Policy instruments to foster training of the employed: final report lifelong learning. [Instrumentos políticos para fomentar la formación de empleados: informe final sobre la formación permanente]

Zoetermeer: EIM Business and Policy Research, 2005. - 133 p.

El informe adopta la siguiente estructura: el Capítulo 2 "Participación formativa en distintos países" y el Capítulo 3 "Efectos de la formación para el empleado" intenten responder a tres cuestiones de investigación - ¿Qué revelan los datos comparables UE sobre inversión formativa por parte de la empresa? ¿Qué se concluye de comparar los datos UE sobre inversión formativa empresarial con los datos correspondientes a otros países OCDE? ¿Qué sabemos sobre efectos de la inversión formativa por las empresas sobre el rendimiento de éstas y el desarrollo de carreras entre sus

trabajadores? En el Capítulo 4, "Medidas para fomentar la formación de empleados" se debaten las respuestas a estas tres cuestiones, los principales instrumentos e incentivos detectados para estimular la formación entre trabajadores, y la posibilidad de obtener informaciones relevantes sobre el tema. El Capítulo 5, "Factores determinantes del éxito", se centra por su parte en las cuestiones investigadas, y presenta en su Anexo III los perfiles básicos de las buenas prácticas seleccionadas. El capítulo finaliza con algunas conclusiones y recomendaciones políticas de orden general: ¿Qué criterios utilizar para detectar buenas prácticas? ¿Cuáles de éstas deben seleccionarse? ¿Qué éxito han tenido estas políticas en términos del interés generado (grado de difusión)? ¿Cómo se define o caracteriza una buena práctica? ¿En qué se diferencian las buenas prácticas de las restantes?

Silent revolution: the impact of the Internet on careers guidance [La revolución silente: los efectos de Internet sobre la orientación profesional] /

Leonardo Evangelista

Casale Monferrato: Edizioni Sonda, 2005. - 119 p.

ISBN 88-7106-429-x

La mayoría de los orientadores profesionales y de sus clientes utilizan corrientemente Internet, y sin embargo no existe un análisis general que estudie los efectos del hecho sobre la práctica y los métodos de los servicios de orientación. El objetivo de este análisis es precisamente examinar con detalle estos aspectos e investigar posibles estrategias para perfeccionar el uso de Internet en el ámbito de la orientación profesional.

[Www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip](http://www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip)

Technology and the decline in demand for unskilled labour: a theoretical analysis of the US and European labour markets [Tecnología y descenso en la demanda de trabajadores no cualificados: análisis teórico de los mercados de trabajo en EE UU y Europa] / **Mark Sanders.**

Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 288 p.

ISBN 1 84542 132 9

El valor de los trabajadores de escasa cualificación en el mercado de trabajo se ha deteriorado claramente en los últimos tres decenios. ¿A qué causas obedece el descenso en la demanda de trabajadores no cualificados, y cómo se explican las diferentes reacciones del mercado de trabajo en los países OCDE? Mark Sanders responde a estas preguntas y evalúa las políticas propuestas para mejorar la situación actual e impedir que empeore en el futuro. El autor elabora un marco teórico, con el que genera dos hipótesis para explicar el cambio en la demanda relativa de mano de obra y las distintas formas en que se manifiesta dicho cambio. A

continuación amplía la reflexión añadiendo el factor del paro, junto a otras hipótesis adicionales para explicar las principales divergencias UE – EE UU. La dinámica que revela de esta manera arroja algunas conclusiones heterodoxas sobre las políticas de ingresos, empleo y tecnología en Europa y los EE UU.

Trading up: potential and performance in non-formal learning [Perfeccionarse: potencial y rendimiento de los aprendizajes no formales] / editado por **Lynne Chisholm, Bryony Hoskins con Christian Glahn.**

Estrasburgo: Consejo de Europa, 2005. - 171 p.
ISBN 92-871-5765-0

“Comprender, explicar, reconocer y evaluar la calidad de los aprendizajes no formales en el sector juvenil son otras tantas cuestiones a las que investigadores, responsables políticos y profesionales del trabajo con jóvenes están intentando dar respuesta. Desarrollar relaciones productivas entre el empleo y los aprendizajes no formales que tienen lugar en la escuela, la enseñanza superior, la formación profesional y la continua es un tema aún más reciente. El Programa Asociativo para Investigación sobre Jóvenes 2003-2005, de la Comisión Europea y el Consejo de Europa, celebró en abril de 2004 un seminario para debatir estos temas, que comenzó asumiendo la importancia de la formación independientemente del lugar en que tenga lugar, ya que contribuye a impulsar el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la empleabilidad y la inclusión social. Esta obra apoya los actuales esfuerzos europeos y nacionales para mejorar la calidad y el reconocimiento de los aprendizajes no formales, no solamente en el sector juvenil sino también en otros sectores educativos y formativos.”

Vocationalisation of secondary education revisited [Los contenidos profesionales en la enseñanza secundaria, desde otro ángulo] / **Lauglo, Jon; Maclean, Rupert.**

Dordrecht: Springer, 2005. - 376 p.
(Technical and Vocational Education and Training ; 1)
ISBN 1-4020-3031-2

Una contribución puntera al debate actual sobre los pros y los contras de relacionar más explícita y directamente la enseñanza secundaria con la preparación del jóvenes para el mundo del trabajo. El texto ofrece ejemplos concretos de introducción de contenidos profesionales en la enseñanza secundaria, referidos en particular a la situación en Africa. Pertenece a la serie de publicaciones Springer “Formación profesional: cuestiones, problemas y perspectivas”, y complementa al “Manual internacional de la FP” y otros títulos de la “Biblioteca internacional de la FP”, que agrupa publicaciones del Centro Internacional UNESCO-UNEVOC para la Formación Técnica y Profesional, con sede en Bonn/Alemania.

Von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungspfade im europäischen Vergleich [De la escuela al trabajo: vías educativas en comparación europea.]
/ Jens U. Prager, Clemens Wieland (eds.)

Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 2005. - 155 p.
ISBN 3-89204-868-1

Catálogo de las diferentes vías educativas que siguen los jóvenes en toda Europa para transitar desde la escuela a la vida activa.

Unión Europea: políticas, programas, participantes

20 years of the European social dialogue: state of play and prospects [20 años de Diálogo social europeo: balance y perspectivas] / Claude Didry ed.
Bruselas: ESC, 2005. - 39 p.

El 31 de enero de 1985, los dirigentes de la Unión de Confederaciones Industriales y Empresariales Europeas (UNICE), el Centro Europeo de Empresas con Participación Pública e Interés Económico General (CEEP) y la Confederación Sindical Europea (ETUC-CSE) se reunieron por primera vez en el monasterio de Val Duchesse próximo a Bruselas, siguiendo la invitación de Jacques Delors, nuevo Presidente de la Comisión. Dicha cumbre fue el punto de partida de lo que hoy llamamos "Diálogo Social Europeo". El diálogo social no es una simple posibilidad corporativa que permite a especialistas sindicales tratar con exclusividad temas sociales. Es, como ya resaltara Jacques Delors, la expresión de un "modelo de sociedad" basado en el principio de la democracia participativa.

Draft opinion of the Section Employment, Social Affairs and Citizenship on the proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on transnational mobility for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility. [Dictamen provisional de la Sección Empleo, Asuntos sociales y Ciudadanía sobre una Recomendación del Parlamento y el Consejo relativa a la movilidad internacional con fines educativos/formativos: la Carta Europea de la Calidad en la Movilidad] **COM(2005) 450 final / redactor Tomasz Czajkowski.**

Comité Económico y Social Europeo - CES
(SOC, 222)

Bruselas: Comité Económico y Social Europeo, 2006

El Comité Económico y Social saluda la propuesta de la Comisión de elaborar una Carta Europea de la Calidad en la Movilidad. El CES pone de relieve que la cifra de personas que salen de su país con fines educativos se ha triplicado desde 2000, gracias a los programas internacionales de intercambio educati-

vo. El CES considera que estos programas constituyen una oportunidad para erigir una sociedad europea tolerante y abierta a otras religiones, grupos étnicos u orientaciones sexuales. Declara también su decidido apoyo a la nueva generación de programas formativos propuestos por la Comisión en 2004.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/esc/2006_0001_en.doc

Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe [Principios básicos para un Marco común de garantía de la calidad en la FP europea] / **Fernanda Oliveira Reis.**

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura
Grupo Técnico de Trabajo sobre Calidad en la FP
Bruselas: Comisión Europea, 2006, 16 p.

Presentación analítica del principal resultado que ha producido la labor del Grupo Técnico de Trabajo sobre Calidad en la FP, en cumplimiento de su misión encomendada. El Marco será la referencia europea que permita garantizar y desarrollar la calidad en la FP, y emplea los principios básicos que ya usan hoy los modelos más relevantes de garantía de calidad. Puede considerársele un instrumento de lectura transversal que ayudará a responsables y profesionales a comprender mejor el funcionamiento de los modelos actuales de GC, definir áreas de oferta precisadas de mejora, y adoptar decisiones para mejorar éstas a partir de criterios de referencia comunes, cuantitativos y cualitativos. También permite extraer y clasificar las mejores prácticas en los Estados Miembros.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0001_en.doc

Skillsnet: die Relevanz des Europäischen Netzwerks zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen [*Skillsnet*: relevancia de la Red Europea de Previsión de Necesidades de Cualificación] / Manfred Tessaring, Norbert Wollschläger.

In: *Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung*, p. 129-135
Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006
(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)
ISBN 3-7639-3419-7

Este artículo es una presentación de la Red Europea de Previsión de Necesidades de Cualificación, llamada *Skillsnet*. *Skillsnet* reúne a investigadores altamente especializados y otros protagonistas de todo el mundo en la labor común de exponer y debatir resultados y métodos de investigación o análisis de nuevas necesidades de cualificación, su evolución y las perspectivas a medio/largo plazo de las cualificaciones disponibles en el mercado de trabajo. La Red es además un foro que hace surgir nuevas actividades y pro-

yectos en el campo de la previsión de necesidades de cualificación, al poner en contacto entre sí a personas en un contexto interdisciplinario e internacional. Sus resultados se debaten a fondo con responsables políticos, profesionales prácticos, centros formativos, servicios de empleo, agentes sociales y otros interesados en la previsión activa de necesidades de cualificación, y por último se aplican a la política y la práctica educativas/formativas. Pueden consultarse otras informaciones sobre *SkillsNet* bajo: www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/skillsnet/

The supply and demand of e-skills in Europe [Oferta y demanda de cualificaciones TIC en Europa] / Erik Frinking et al.
Leiden: RAND Europe, 2005. - 104 p.

"Este informe comprende el trabajo realizado entre enero y junio de 2005. Describe los diversos métodos utilizados para estudiar la oferta y la demanda de cualificaciones profesionales en TIC, y la situación actual de dicha oferta y demanda en la Unión Europea y sus Estados Miembros, con los EE UU como país de referencia."
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgent/2005_0001_en.pdf

Working together for growth and jobs: next steps in implementing the revised Lisbon strategy: Commission staff working paper. [Cooperar para el crecimiento y el empleo: siguientes etapas de aplicación de la estrategia de Lisboa revisada – Documento de trabajo interno de la Comisión]
Comisión de las Comunidades Europeas
In: SEC (2005) 622/2 of 29.04.2005
Luxemburgo: EUR-OP, 2005

El Consejo Europeo celebrado en marzo de 2005, de conformidad con las propuestas de la Comisión, solicitó oficialmente a ésta, al Consejo y a los Estados Miembros un nuevo impulso a la estrategia de Lisboa centrado en el crecimiento y el empleo en Europa. En cumplimiento de esta solicitud, la Comisión ha aprobado recientemente una propuesta de primeras directrices integradas para el crecimiento y el empleo en el periodo 2005-2008. Dichas directrices servirán de base a los Estados Miembros para redactar sus primeros Programas Nacionales de Reforma hasta el próximo otoño. El Documento interno de trabajo que reseñamos asume las directrices integradas adoptadas previamente por la Comisión el pasado 12 de abril, y su principal objetivo es servir de guía a los Estados Miembros en la redacción de sus respectivos programas nacionales de reforma, en particular en cuanto a estructura y contenidos. Como complemento a los programas nacionales de reforma, la Comisión presentará próximamente un Programa de Lisboa de alcance comunitario, en el que incluirá todas las intervenciones que deben

emprenderse a escala europea en apoyo de los objetivos de crecimiento y empleo.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0257_en.pdf

De los Estados Miembros

CZ **European common principles for the identification and validation of non-formal and informal learning in lifelong learning: Epanil.**

[Principios europeos comunes para la detección y validación de aprendizajes no formales e informales en la formación permanente: Epanil]

Instituto Nacional de la Enseñanza Técnica y Profesional;
Praga: Instituto Nacional de la Enseñanza Técnica y Profesional, 2005

Este proyecto intenta desarrollar procesos y vías que permitan aumentar el acceso de adultos al perfeccionamiento profesional, a través de la detección y validación de sus aprendizajes no formales e informales. Los grupos destinatarios son adultos sin cualificación o que sólo dispongan de cualificaciones mínimas.

<http://www.epanil.net> de

DE **Jahrbuch Personalentwicklung 2006: Ausbildung, Weiterbildung, Management Development** [Anuario 2006 sobre desarrollo de personal: formación, formación continua, desarrollo de la gestión] / **Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim.**

Neuwied: Luchterhand Verlag, 2006, 343 p. + CD-ROM
ISBN 3-472-06291-6;

El Anuario se encuentra dividido en las siguientes áreas temáticas: la mejora del rendimiento como objetivo; internacionalización y desarrollo intercultural de competencias, niveles de referencia para la gestión de personal, gestión de personal en empresas TIC y desarrollo de carreras. Junto a un „Monitor de tendencias“ en este ámbito, el Anuario ofrece modelos de mejores prácticas en desarrollo de personal y formación continua. En cada área temática se presentan los últimos resultados de la investigación, y estudios de caso sobre empresas individuales. También incluye referencias a fuentes bibliográficas y enlaces Internet. La sección de servicios está incluida en un CD-ROM, con materiales de trabajo y listas de comprobación descargables, estudios y visiones del mercado respectivo, además de un banco de datos para el fomento económico de la formación inicial y continua.

Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung [Cualificaciones en transformación: ventajas y perspectivas de la previsión] / Ed. **Hans-Jörg Bullinger et al.**

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 156 p.

(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)

ISBN 3-7639-3419-7;

Las actas de esta reunión recogen los siguientes temas: la previsión de necesidades de cualificación; la previsión en sectores profesionales innovadores o nuevos; dimensión europea de la previsión de necesidades de cualificación. En el último capítulo se presenta asimismo la red *Skillsnet*, del Cedefop. El Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania presta ya desde hace muchos años una valiosa contribución con su iniciativa "Previsión de necesidades de cualificación" y con la creación de la „Plataforma de estudio de frecuencias". La reunión " Cualificaciones en transformación: ventajas y perspectivas de la previsión" extrajo un balance de las actividades de previsión, valoró sus ventajas para todo el sistema de la FP y debatió la necesidad de intervención con los representantes del mundo político, económico, sindical y científico.

EE **Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005-2008.**

[Plan de Desarrollo de la formación profesional 2005-2008]

Haridus- ja Teadusministeerium - HTM

Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2005, 48 p.

Elukestva õppe arendamise sihtasutus Innove, Tel. (372-6) 998080, Fax (372-6) 998081, correo electrónico: katrin.ausmees@innove.ee, www.innove.ee

El Plan de Desarrollo pretende definir metas para el desarrollo de la FP en Estonia hasta 2008, y también planificar las medidas, actividades y recursos necesarios. Parte de la situación ya lograda por la aplicación del Plan de Acción para el Desarrollo del Sistema Estonio de la FP en el periodo 2001-2004 (*Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastateks 2001-2004*). Define tres metas estratégicas principales para desarrollar la formación profesional en el país durante el intervalo 2005–2008: la FP debe corresponder a las necesidades de desarrollo de la economía y el mercado de trabajo estonios; el nivel y la imagen de la FP deben mejorar, y los alumnos que lleven a término una formación deben encontrar su puesto dentro del mercado de trabajo.

- EL **Growth and ICT: an opportunity for Greece** [Crecimiento y TIC, una oportunidad para Grecia]/ **Viviane Reding**.
Foro Abierto de la Competitividad y el Crecimiento. Atenas, Grecia. 5 de diciembre 2005
Atenas: [s.n.], 2005, 15 p.

El documento recoge el discurso pronunciado por la Sra. Reding, Comisaria europea responsable de la cartera Sociedad de la Información y Medios de Comunicación, ante el Foro Abierto de la Competitividad y el Crecimiento celebrado en Atenas/Grecia.

http://ec.europa.eu/comm/commission_barroso/reding/docs/speeches/athens_20051205.pdf

- ES **Análisis y propuestas para la mejora del sistema de formación continua en las empresas / equipo de redacción de Formadores. Equipo de redacción de Formadores;**
In: Formadores, nº 1 (2005), p.12-19
Madrid: Confederación Española de Centros y Academias Privadas, CECAP, 2005
ISSN 1139-4161

Se realiza un análisis del actual modelo de formación continua basado en bonificaciones, deteniéndose en sus objetivos; mejoras con respecto al modelo anterior; y debilidades de este sistema con respecto a la asistencia técnica, a la aplicación informática, a otras iniciativas de formación, y a la cuantía de la formación proporcionada por la Administración.

- IE **Building on our vision: FÁS statement of strategy 2006-2009** [Realizar nuestra visión: estrategia oficial del FAS para 2006-2009]
Training and Employment Authority - FÁS
Dublín: FÁS, 2005. - xxiv, 71 p.

FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublín 4, Tel. (353-1) 6070536, Fax (353-1) 6070634, correo electrónico: info@fas.ie, www.fas.ie/

Se trata de la segunda Estrategia oficial del FAS (la primera comprendía el periodo 2002-2005), elaborada tras un extenso proceso de consulta y una revisión de los principales informes de política e investigación. Define ocho nuevos objetivos prioritarios, entre ellos: desarrollar continuamente la mano de obra; afianzar la inclusión social y la igualdad en el mercado de trabajo; favorecer y apoyar una

Estrategia Nacional de desarrollo de Recursos Humanos y de las Cualificaciones; mejorar la calidad de los servicios y programas ofrecidos; impartir cualificaciones que permitan a una cifra mayor de inmigrantes acceder al mercado de trabajo irlandés. La Estrategia describe las actividades específicas que se realizarán para cumplir dichos objetivos, y los mecanismos de control necesarios.
www.fas.ie/information_and_publications/strategy/sos_eng/foreword.htm

- CY **Κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας της Κύπρου 2000-2004** [Movilidad de los recursos humanos en el mercado de trabajo chipriota 2000-2004] / **Human Resource Development Authority of Cyprus** [Instituto Nacional para el Desarrollo de Recursos Humanos / Chipre] (HRDA), Dirección de Planificación e Investigación (RPD).
Nicosia: Human Resource Development Authority of Cyprus, 2005, 281 p.
ISBN 9963-43-763-X.

HRDA, PO Box 25431, 2 Anavissou Str., Strovolos, CY-1392 Nicosia, Chipre, Tel. (357) 22515000, Fax (357) 22428522, correo electrónico: hrda@hrdauth.org.cy, www.hrdauth.org.cy

El objetivo principal de este estudio consiste en examinar la movilidad en el mercado de trabajo de Chipre durante el periodo 2000-2004. Analiza así la movilidad de los empleados que pasan a la inactividad y el paro, la de los inactivos que pasan al empleo o al paro, y la de los parados que pasan al empleo o a la inactividad.

- LV **Latvijas profesionālās izglītības sistēmā nepieciešamas izmaiņas / Jānis Āboltiņš.**
[Cambios que reclama el sistema de la FP en Letonia]
Riga: Delfi, 2005, 2 p.

La Cámara de Comercio e Industria de Letonia (CCIL) es un organismo no gubernamental y políticamente neutro que reúne a empresas letonas de diversos sectores y de todo el país. La CCIL representa los intereses empresariales en su diálogo con la administración local y nacional, y participa en la redacción de la legislación comercial letona. Este documento reseñado se centra en la reforma educativa, y describe posibilidades para realizar ésta con eficacia y orientar la evolución del país hacia una economía del conocimiento. Refleja la opinión del Presidente de la CCIL.
<http://www.delfi.lv/archive/index.php?id=11484496>

LT **Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokyme-
si: monografija / Rimantas Laužackas, Margarita Teresevičienė,
Eglė Stasiūnaitienė.**

[Evaluación de competencias obtenidas por aprendizajes no formales o informales]

Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005, 224 p.
ISBN 9955-12-075-4

Vytautas Magnus University, Centre for Vocational Education and Research, Donelaicio str. 52 - 401, LT-44244 Kaunas, Lituania, Tel. (370 - 37) 327827, Fax (370 - 37) 327823, correo electrónico: zur_pr@fc.vdu.lt, www.vdu.lt/prsc

Monografía centrada en el estudio de la evaluación y el reconocimiento de resultados obtenidos en diferentes contextos formativos. La evaluación de competencias obtenidas por aprendizaje no formal/informal requiere un método sistemático para reconocer aquellos resultados formativos logrados fuera de las instituciones educativas –sea por experiencia laboral, formación en el lugar de trabajo, cursos preparatorios en centros privados, seminarios, formación individual autodidacta, voluntariados, actividades comunitarias o familiares. El objetivo de este tipo de evaluación consiste en verificar las competencias completas de una persona y estimular la transferencia de competencias a otros niveles: en el sistema educativo, la industria, los servicios o la agricultura, incrementando la movilidad profesional. Analiza oportunidades y obstáculos para crear un sistema unitario de evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales o informales, define los elementos principales de dicho sistema y describe la experiencia de otros países en el ámbito. La monografía presenta también un estudio de caso, en el sector del comercio minorista, con evaluación de competencias derivadas de aprendizajes no formales/informales.

HU **Áttekintés a "Bologna folyamat" magyar irodalmáról: 2000-2004: bibliográfia / Voit Pál.**

[Selección de fuentes húngaras sobre el "proceso de Bolonia" / 2000-2004: bibliografía]

Tatabánya: Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, 2005, 5 p.

Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, Tel. (36-34) 520400, correo electrónico: info@mutf.hu, www.mutf.hu

Bibliografía que ofrece una selección de artículos periodísticos, publicaciones impresas y algunas fuentes Internet en torno a la reforma de la enseñanza superior en Hungría en aplicación del "proceso de Bolonia".

<http://www.mutf.hu/kepek/Bologna-bibliografia.pdf>

NL **Beroepskwalificaties en domeinen in het mbo: twee kanten van de medaille.**

[Cualificaciones profesionales y especialidades en la enseñanza secundaria profesional: dos caras de la misma moneda]

Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid

[S.l.]: Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid, 2005, 26 p.

A principios de marzo, la Comisión holandesa para el Mercado de trabajo y Asuntos educativos publicó unas recomendaciones destinadas al consejo de la *Colo* (asociación de centros expertos de FP, ndt), relativas a las especialidades en la enseñanza secundaria superior de carácter profesional [MBO]. La publicación "*Cualificaciones profesionales y especialidades en la enseñanza secundaria profesional: dos caras de la misma moneda*" es una respuesta al debate actual sobre especialidades, y reúne la opinión de los centros expertos sobre la relación entre especialidades y cualificaciones profesionales. La comisión señala que las especialidades no constituyen elementos esenciales de cooperación en el desarrollo de cualificaciones profesionales, mientras que la práctica y las tendencias profesionales en los empleos sí lo son. Aunque una clasificación por especialidades favorezca el proceso de selección de alumnos, no deben usarse éstas combinando simplemente al azar perfiles de cualificación entera o parcialmente. En cuanto a la mención de la especialidad en el título, la comisión afirma que ello no aporta ningún valor añadido, ni al alumno ni al mercado de trabajo. El reconocimiento y la valoración del título actúan al mismo nivel que la cualificación o que cualquier diferenciación en la cifra de titulados.

<http://coördinatiepunt.nl/userimages/beroepskwalificaties%20en%20domeinen%20in%20het%20mbo.pdf>

De competentiegerichte kwalificatiestructuur in het MBO: gevolgen voor leren en opleiden / Annelies Bannink.

[Cualificaciones profesionales basadas en competencias dentro de la FP secundaria superior: consecuencias didácticas y formativas] *Onderwijs en Gezondheidszorg*, vol. 29 (2005) nº 2, p. 9-12
Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2005
ISSN 0920-8100

Bohn, Stafleu Van Loghum, Postbus 246, NL-3990 GA Houten, Tel.: (31-30) 6385700, www.bsl.nl/

Dentro de pocos años, los programas de formación sanitaria de la enseñanza secundaria superior profesional holandesa quedarán plenamente estructurados por competencias. La OVDB está desarrollando un sistema de cualificación por resultados como base para sus currículos de programas formativos sanitarios. Para las profesiones de la salud, el sistema de cualificación por resultados partirá del informe "Gekwalificeerd voor de Toekomst" (Cualificarse para el futuro), y los perfiles profesionales se formularán más tarde. Se adaptarán los contenidos de la cualificación a las tendencias recientes en el ámbito de la asistencia sanitaria. El citado artículo intenta desvelar la cuestión: ¿qué cambios concretos didácticos y formativos producirá la aplicación de este nuevo sistema de cualificaciones?

Últimos números en español

Nº 35/2005

Dossier Redcom

Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP

- Redcom: Red Europea de Difusión en educación COMparativa (Jean Gordon)
- Europa y la crisis de vocaciones científicas (Bernard Convert)
- La crisis de las carreras científicas en Francia: sus variantes y mecanismos sociales aclaratorios (Bernard Convert y Francis Gugenheim)
- La coyuntura industrial y el desinterés por los estudios científicos (Joachim Haas)
- Estudiar ciencia y tecnología (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen y Jaap Roeleveld)

Análisis de las políticas de formación profesional

- Evolución y retos de la validación de la experiencia (Emmanuel Triby)

Investigación

- Itinerarios formativos y aspiraciones familiares en Francia: una visión estadística (Saïd Hanchane y Éric Verdier)

Nº 36/2005

Artículos de investigación

- ¿Hacia el modelo “producción neoartesanal de servicios a medida digitalizados”? (Alain d'Iribarne)
- La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto (Anke Grotlüschen)
- Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia (Bernhard Buck)
- El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes (Bénédicte Gendron)
- Ampliar la participación en la formación técnica y profesional: la experiencia rumana (Lucian Ciolan und Madlen Şerban)
- Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas (Pascaline Descy, Katja Nestler y Manfred Tessaring)
- Vincular investigación, política y práctica de la formación profesional: una visión personal (George Psacharopoulos)

ReferNet – Red europea de referencias y consultas

Cedefop

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
A PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki, Grecia
T (30) 2310 49 00 71
F (30) 2310 49 00 43
R Sr. Marc Willem
 Jefe de Area D – Información, Comunicación y Diseminación
E marc.willem@cedefop.europa.eu
W <http://www.cedefop.europa.eu>
<http://www.trainingvillage.gr>

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6
 A-1010
 Austria
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
R Sr. Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W <http://www.ibw.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11, B-1000 Brussels, Bélgica
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
R Sr. Reinald Van Weydeveldt
E reinald.van.weydeveldt@vdab.be
W <http://www.leforem.be>

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Street, Strovolos P.O. Box 25431
 CY-1392 Nicosia
 Chipre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
R Sr. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W <http://www.hrdauth.org.cy>

NVF

Národní vzdělávací fond
A Opletalova 25
 CZ-11000
 República Checa
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
R Sra. Vera Czesana
E czesana@nvf.cz
W <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44
 DK-1171
 Dinamarca
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
R Sr. Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriusmail.dk
W <http://www.ciriusonline.dk>

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2
 EE-10118 Tallinn
 Estonia
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
R Sra. Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W <http://www.innove.ee>

OPH

Opetushallitus
A Hakaniemenkatu 2
 P.O. Box 380
 FI-00531 Helsinki
 Finlandia
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
R Sr. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W <http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France
 FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, Francia
T (33-1) 55 93 91 14
F (33-1) 55 93 17 28
R Sra. Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W <http://www.centre-inffo.fr/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3
 D-53142 Bonn
 Alemania
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
R Sra. Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W <http://www.bibb.de>

OEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
 GR-14234
 Grecia
T (30) 210 270 91 44
F (30) 210 2 77 18 29
R Sra. Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oek.gr
W <http://www.oek.gr>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564
 Bihari János u.5
 HU-1374 Budapest
 Hungria
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
R Sr. Tamás Köpeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W <http://www.nive.hu>

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16a
 IS-108 Reykjavik
 Islandia
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
R Sr. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W <http://www.mennt.is/>

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456
 27-33 Upper Baggot Street
 Dublin 4
 Irlanda
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
R Sra. Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33
 I-00161 Roma, Italia
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
R Sr. Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W <http://www.isfol.it>

Academic Information Centre

A Valnu iela 2
 LV-1050 Riga
 Latvia
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
R Sra. Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12, LT-2600 Vilnius, Lituania
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
R Sra. Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen
 L-2926 Luxembourg
 Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
R Sr. Jos Noesen
E noesen@men.lu
W <http://www.men.lu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road
 MT-CMR02 Floriana
 Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
R Sra. Margaret M Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585
 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
 Países Bajos
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
R Sr. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>

Organizaciones asociadas

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Noruega
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
R Sr. Halfdan Farstad
E halfdan.farstad@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>

BKKK

Co-operation Fund
A ul. Górnosłaska 4A
PL-00444
Polonia
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
R Sra. Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training
(former INOFOR)
A Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020
Portugal
T (351-21) 810 70 12
F (351-21) 810 71 91
R Sra. Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@iqf.gov.pt
W <http://www.inofor.pt>

ŠIOV

State Institute of Vocational
Education and Training
A Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Eslovenia
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
R Sra. Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W <http://www.siov.sk>

CP

Centra RS za poklicno
izobrazevanje
A Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovenia
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
R Sra. Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY - 11000 Montevideo
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05
W <http://www.cinterfor.org.uy>

DG EAC

Directorate-General for
Education and Culture
European Commission
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruselas
Bélgica
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830
W http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/

INEM

Servicio Público de Empleo
Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
España
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
R Sra. Maria Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W <http://www.inem.es>

Skolverket - Statens Skolverk

A Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suecia
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
R Sr. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA
Reino Unido
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
R Sr. Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
Viale Settimo Severo 65
I-10133 Turin
Italia
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W <http://www.etf.europa.eu>

European SchoolNet

A Rue de Trèves 61
B -1000 Bruselas
Bélgica
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 5 85
W <http://www.schoolnet.com/>

EURYDICE

The Education Information
Network in Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
Bélgica
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W <http://www.eurydice.org>

EVTA

European Vocational Training
Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruselas
Bélgica
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W <http://www.evta.net>

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Ginebra 22
Suiza
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W <http://www.ilo.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and
Training
A 15-1 Chongdam 2-dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seúl
Corea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W <http://www.krivet.re.kr>

NCVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australia
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W <http://www.ncver.edu.au>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japón
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W <http://www.ovta.or.jp>

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Alemania
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 243 37 77
W <http://www.unevoc.unesco.org>

Revista Europea de Formación Profesional

Convocatoria de presentación de artículos sobre la cuestión temática de: la evaluación, el reconocimiento / la validación y la certificación de aprendizaje informal / conocimientos / competencias

Para presentar un artículo basta simplemente con entrar en contacto con el Redactor jefe, Eric Fries Guggenheim, a través del correo electrónico: efg@cedefop.europa.eu, en el número (30) 23 10 49 01 11, o el fax (30) 23 10 49 01 17.

Se pueden encontrar definiciones de **aprendizaje informal y no formal** en el informe del CEDEFOP "The learning continuity: European Inventory on validating non-formal and informal learning". La cuestión se debatió durante la segunda mitad del siglo XX y se ha retomado recientemente debido a dos razones principales:

la reducción de los recursos naturales y la búsqueda de alternativas, en concreto de conocimiento;

la consideración de la formación permanente a lo largo de toda la vida como un medio de mejorar la situación de las personas.

La UE fomenta el aprendizaje informal y no formal de diversas maneras y, en particular, mediante la validación. En algunos países europeos se han creado sistemas de evaluación, reconocimiento y certificación del aprendizaje informal para aumentar el caudal de conocimiento explícito y permitir su utilización. Ello debería contribuir tanto a que las personas mejoren su situación social y su bienestar personal y vean aumentada su empleabilidad, como a fomentar el aprendizaje y la adquisición de conocimiento continuos. No obstante, tal como se afirma en el informe del CEDEFOP, las estrategias de validación del aprendizaje no formal e informal en los niveles secundario y terciario siguen siendo predominantemente experimentales.

El objetivo de la cuestión temática consiste en avanzar más allá del informe del CEDEFOP citado. Acogeríamos con particular satisfacción las propuestas de investigadores y otras personas que hayan examinado y evaluado el modo en que los sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal establecidos funcionan en la práctica. Así pues, los artículos podrían versar sobre temas como:

- las actitudes de diversos grupos sociales, organizaciones e interesados frente a la evaluación, el reconocimiento y la certificación del aprendizaje no formal e informal (ERCANFI). el origen de dicha terminología. dónde se emplea y quién la emplea.
- la estructura y el funcionamiento de los sistemas nacionales en materia de ERCANFI;
- la función de las normas nacionales de cualificación y la modularización de los programas de educación y formación en materia de ERCANFI;
- la aplicación del concepto de ERCANFI en sociedades y otras organizaciones;
- la relación entre la educación y la formación formales y ERCANFI;
- Las repercusiones sociales, profesionales, personales y económicas de ERCANFI;
- la transformación educativa necesaria para responder a los nuevos desafíos (todos los niveles teóricos y empíricos, niveles estructural y organizativo, representación de agentes, etc.).

Se admiten diversos enfoques y formas:

- **análisis políticos** de contextos de valor, actitudes de los interlocutores sociales y otros interesados, diseños de sistemas, funcionamiento, rendimiento y resultados de los mismos;
- **análisis cuantitativos** centrados en el funcionamiento de los sistemas en cuanto a sus incorporaciones, la estructura de los solicitantes, su éxito en el proceso de "ERCAI", las repercusiones en la educación, la movilidad del empleo y los salarios, la actitud y la opinión de los participantes, etc.

- **estudios de caso y evaluación** centrados en los ámbitos nacional, sectorial, organizativo y otros;
- **discursos basados en las publicaciones especializadas** o en la investigación empírica que traten cuestiones críticas y aporten soluciones ciertas, etc.

Querríamos alentar especialmente la redacción de artículos que adopten una **estrategia comparativa** con respecto a "ERCANFI", a saber, los que comparen sistemas nacionales, soluciones sectoriales o casos identificados en diversos Estados miembros de la UE, y aquéllos que comparen las soluciones de los países comunitarios con las de países extracomunitarios. Se concederá prioridad a los **artículos que se centren en la educación y formación profesionales.** ■

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

**Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios
Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y
continua**

Arthur Schneeberger

**Comprender la formación electrónica: ¿una oportunidad para
Europa?**

Gabi Reinmann

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE FP

**Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el
mercado**

Josep F. Mària i Serrano

Proyectos innovadores para jóvenes con bajo nivel educativo

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat,
Ana María Calvo Sastre

ESTUDIOS DE CASO

Europass-formación Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred
Lukas, Detlef Pohl

¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad?

Begoña de la Iglesia Mayol

**Creación de un programa de formación de aprendices en Siria: abrir
puertas al cambio**

Rebecca Warden



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

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Dirección postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
Correo electrónico: info@cedefop.europa.eu
Espacio internet informativo: www.cedefop.europa.eu
Espacio internet interactivo: www.trainingvillage.gr



Oficina de Publicaciones

Publications.europa.eu

Precio en Luxemburgo (IVA excluido)

Por ejemplar EUR 12

Subscripción anual EUR 25